

CULTURA PEDAGOGICA e SCENARI EDUCATIVI

Volume 4 | n. 1 | giugno 2026 - Rivista semestrale

Risignificare i corpi delle donne
nell'era del neo-patriarcato e dell'intelligenza artificiale

a cura di
Anna Grazia Lopez
Francesca Dello Preite

DIRECTOR

Livia Cadei

Università Cattolica del Sacro Cuore

EDITOR-IN-CHIEF

Michele Cagol

Libera Università di Bolzano

ASSOCIATE EDITORS

Vito Balzano

Università degli Studi di Bari "Aldo Moro"

Alessandro D'Antone

Università degli Studi di Modena e Reggio Emilia

Teodora Pezzano

Università della Calabria

Francesca Dello Preite

Università degli Studi di Firenze

Chiara Carla Montà

Università degli Studi di Milano-Bicocca

Antonia Rubini

Università degli Studi di Bari "Aldo Moro"

Alessia Tabacchi

Università Cattolica del Sacro Cuore

ASSISTANT EDITORS

Marta Ilardo

Università degli Studi di Bologna

Anna Paola Paiano

Università del Salento

Francesco Vittori

Università degli Studi di Verona

Luisa Zinant

Università degli Studi di Udine

Direttivo SIPEGES 2024-2027

Giuseppe Annacontini

Università degli Studi di Foggia

Paola Dusi

Università degli Studi di Verona

Paola Zonca

Università degli Studi di Torino

Paola Zini

Università Cattolica del Sacro Cuore

Elena Madrussan

Università degli Studi di Torino

Paola Milani

Università degli Studi di Padova

Davide Zoletto

Università degli Studi di Udine

Rosita Deluigi

Università degli Studi di Macerata

Maria-Chiara Michelini

Università degli Studi di Urbino "Carlo Bo"

Stefano Oliverio

Università degli Studi di Napoli "Federico II"

Per l'invio delle proposte

For management and submission of proposals

<https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/sipeges/about/submissions>

Consultazione numeri rivista

To read the issues

<https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/sipeges/issue/current>

Codice ISSN 2975-0113

OPEN  ACCESS

Copyright: © 2026 Author(s). This is an open access, peer-reviewed article published by Pensa Evolution srl and distributed under the terms of the Creative Commons Attribution 4.0 International, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited. SIPeGeS the official Journal of Italian Society of General and Social Pedagogy (www.sipeges.it).

Editore

Pensa Evolution s.r.l. – Via A.M. Caprioli, 8 • 73100 Lecce
tel. 0832.230435 • carla.pensa@pensamultimedia.it • www.pensamultimedia.it

Editing e stampa Pensa Evolution srl

Progetto grafico di copertina Enzo De Giorgi

COMITATO SCIENTIFICO • EDITORIAL BOARD

Luca Agostinetti • *Università degli Studi di Padova*
Monica Amadini • *Università Cattolica del Sacro Cuore*
Massimo Baldacci • *Università degli Studi di Urbino Carlo Bo*
Antonio Bellingeri • *Università degli Studi di Palermo*
Elisabetta Biffi • *Università degli Studi di Milano Bicocca*
Luigino Binanti • *Università del Salento*
Vanna Boffo • *Università degli Studi di Firenze*
Chiara Bove • *Università degli Studi di Milano Bicocca*
Amelia Broccoli • *Università degli Studi di Roma Tre*
Franco Cambi • *Università degli Studi di Firenze*
Marco Catarci • *Università degli Studi di Roma Tre*
Enrico Maria Corbi • *Università degli Studi di Napoli Suor Orsola Benincasa*
Daniela Dato • *Università degli Studi di Foggia*
Claudio De Luca • *Università degli Studi della Basilicata*
Antonietta De Vita • *Università degli Studi di Verona*
Liliana Dozza • *Libera Università di Bolzano*
Giuseppe Elia • *Università degli Studi di Bari Aldo Moro*
Massimiliano Fiorucci • *Università degli Studi di Roma Tre*
Laura Formenti • *Università degli Studi di Milano Bicocca*
Franco Frabboni • *Alma Mater Studiorum Università di Bologna*
Anna Grazia Lopez • *Università degli Studi di Foggia*
Pierluigi Malavasi • *Università Cattolica del Sacro Cuore*
Susanna Mantovani • *Università degli Studi di Milano Bicocca*
Elena Marescotti • *Università degli Studi di Ferrara*
Luigina Mortari • *Università degli Studi di Verona*
Sara Nosari • *Università degli Studi di Torino*
Diega Orlando Cian • *Università degli Studi di Padova*
Cristina Palmieri • *Università degli Studi di Milano Bicocca*
Luigi Pati • *Università Cattolica del Sacro Cuore*
Franca Pinto Minerva • *Università degli Studi di Foggia*
Andrea Porcarelli • *Università degli Studi di Padova*
Andrea Potestio • *Università degli Studi di Bergamo*
Valeria Rossini • *Università degli Studi di Bari Aldo Moro*
Luisa Santelli Beccegato • *Università degli Studi di Bari Aldo Moro*
Adriana Schiedi • *Università degli Studi di Bari Aldo Moro*
Domenico Simeone • *Università Cattolica del Sacro Cuore*
Fabrizio Manuel Sirignano • *Università degli Studi di Napoli Suor Orsola Benincasa*
Massimiliano Stramaglia • *Università degli Studi di Macerata*
Maria Tomarchio • *Università degli Studi di Catania*
Pierpaolo Triani • *Università Cattolica del Sacro Cuore*
Simonetta Ulivieri • *Università degli Studi di Firenze*
Maria Vinciguerra • *Università degli Studi di Palermo*
Roberto Baelo Álvarez • *Universidad de León (España)*
Maria Angels Balsells Bailon • *Università di Lleida (España)*
Ivan Fortunato • *Instituto Federal de Educação • Ciência e Tecnologia (IFSP) de São Paulo (Brasil)*
Mariane Frenay • *Université Catholique de Louvain la Neuve (Belgique)*
Pascal Guibert • *Université de Nantes (France)*
Joanne Hughes • *Università di Belfast (Ireland)*
María Mercedes López Aguado • *Universidad de León (España)*
Stephen McKinney • *Università di Glasgow (Great Britain)*
Aliyah Morgenstern • *Université Sorbonne Nouvelle (France)*
Angelika Paseka • *Universität Hamburg (Deutschland)*



Indice

7 EDITORIALE

Anna Grazia Lopez, Francesca Dello Preite | Risignificare i corpi delle donne nell'era del neo-patriarcato e dell'intelligenza artificiale | *Re-signifying Women's Bodies in the Era of Neo-Patriarchy and Artificial Intelligence*

Corpi, potere, disciplinamento e agency

12 **Tiziana Iaquina** | Il corpo parola delle donne nel tempo senza bellezza | *The Body-Word of Women In Time Without Beauty*

18 **Tiziana Chiappelli** | Migrant Women's Bodies Between Coloniality, Racialization, and Resistance. Queer, Black, and Decolonial Pedagogical Perspectives | *Corpi di donne migranti tra colonialità, razzializzazione e resistenza. Prospettive pedagogiche queer, black e decoloniali*

27 **Farnaz Farahi** | Corporeità femminile e agency nelle rivolte iraniane. Spunti pedagogici | *Female Corporeality and Agency in the Iranian Uprisings. Pedagogical Insights*

34 **Gaetana Tiziana Iannone** | Risignificare il corpo femminile nel neopatriarcato: agency childfree e Lunadigàs | *Re-signifying the Female Body in the Neo-Patriarchy: Childfree Agency and the Lunadigàs Project*

Corpi e violenze

41 **Laura Occhini, Maria Rita Mancaniello** | Body shaming e corpi femminili: tra disconoscimento e violenza | *Body Shaming and Woman's Bodies: Between Misrecognition and Violence*

52 **Alessandra Altamura** | Corpo fenice: ferite, ceneri e possibili rinascite | *Phoenix Body: Wounds, Ashes, and Possible Rebirths*

61 **Sabina Leoncini** | Corpi (in)visibili: stereotipi di genere e violenza onlife | *(In)visible Bodies: Gender Stereotypes and on Life Violence*

68 **Angelica Disalvo** | Learning to Disappear. Pedagogies of Self Negation in Mothers Experiencing Gender Based Violence | *Apprendere a scomparire. Pedagogie della negazione di sé nelle madri vittime di violenza di genere*



Corpi nel mondo digitale

- 77 **Gina Chianese, Silvia Pallaver** | Cartografie del corpo digitale femminile: sfide pedagogiche e risignificazioni nell'era delle piattaforme digitali | *Mapping the Digital Female Body: Pedagogical Challenges and Reinterpretations in the Platform Era*
- 86 **Giada Prisco, Angela Arsena** | L'algoritmo sulla pelle: risignificare il Sé nella tribù dell'immagine | *The Algorithm on the Skin: Redefining One's Self in the Tribe of Images*
- 94 **Vitaliano Corbi, Eleonora Bonvini** | Corpi femminili, desiderio e pornografia online nell'ecosistema digitale contemporaneo | *Female Bodies, Desire, and Online Pornography in the Contemporary Digital Ecosystem*
- 102 **Elisa Zane** | Soggettività ibride e violenze digitali: prospettive pedagogiche sulla corporeità femminile nell'ecosistema tecno-sociale | *Hybrid Subjectivities and Digital Violence: Pedagogical Perspectives on Female Corporeality in the Techno-Social Ecosystem*

Corpi e pratiche educative emancipative

- 108 **Giuseppina D'Addelfio, Giorgia Coppola** | Con "corpo" di donna? Educare per contrastare le violenze e costruire un nuovo umanesimo digitale | *In a Woman's "Body"? Educating to Counter Violence and Build a New Digital Humanism*
- 117 **Valentina Guerrini** | Corpi visibili, soggettività invisibili? Il ruolo della formazione nell'era del digitale | *Visible Bodies, Invisible Subjectivities? The Role of Education in the Digital Age*
- 124 **Caterina Rapini, Chiara Bove** | Corpi e genere a scuola: per una cultura pedagogica del consenso | *Bodies and Gender in Schools: Towards a Pedagogical Culture of Consent*
- 132 **Anna Paola Paiano** | Decostruire il futuro: corpi delle donne, pedagogie queer e formazione nell'era del neo-patriarcato | *Deconstructing the Future: Women's Bodies, Queer Pedagogies and Education in the Era of Neo-Patriarchy*
- 139 **Chiara Carletti** | Corpi, consenso e *media education*: il ruolo della scuola e il caso di Grok AI | *Bodies, Consent, and Media Education: the Role of Schools and the Case of Grok AI*



Risignificare i corpi delle donne nell'era del neo-patriarcato e dell'intelligenza artificiale

Re-signifying Women's Bodies in the Era of Neo-Patriarchy and Artificial Intelligence

Anna Grazia Lopez

Università degli Studi di Foggia, annagrazia.lopez@unifg.it

Francesca Dello Preite

Università degli Studi di Firenze, francesca.dellopreite@unifi.it

Donna è bello. È beninteso una rivendicazione di autonomia. Ma l'aggettivo non è scelto a caso. Bellezza appartiene alla donna nel senso che se non è bella non è. O dev'essere una donna straordinariamente superiore, e anche allora si dice "malgrado...". Il canone resta per lei obbligatorio, per l'uomo no. Ne viene che la nostra percezione del corpo deve attraversare, oltre a tutte le interdizioni primarie, uno spesso diaframma culturale. Se per uomo e donna il corpo "non si sa", o si sa meno di quanto si sappia di qualunque altro oggetto prossimo o presente, il corpo femminile si sa probabilmente meno di quello maschile per lo schermo dell'immagine/modello imposta alla donna in tutte le civiltà e attinente al ruolo sessuale (Rossanda, 2018, p. 73).

Il numero *Risignificare i corpi delle donne nell'era del neo-patriarcato e dell'intelligenza artificiale* intende raccontare delle forme di controllo reale e simbolico, presente e passato, subite dai corpi e di rappresentazioni ancestrali, solo apparentemente superate, del corpo femminile. Racconta anche, e soprattutto, di "possibilità" e di "desiderio". Racconta di come le donne attraverso il corpo e, dunque, a partire dalla loro stessa dimensione "materica" siano riuscite a mettere in crisi il determinismo biologico che le ingabbiava in ruoli predefiniti e a parlare del proprio *desiderio* – e del bisogno che questo venga riconosciuto – e di istanze di cambiamento, di rottura, di rivalsa, di *agency*.

Le forme di condizionamento con cui la cultura cerca di manipolare i corpi delle donne sono diverse e difficilmente controllabili e gestibili, perché pervasive. In questo numero le autrici e gli autori le individuano in

modo quasi “chirurgico” ma, soprattutto, le problematizzano, proponendo posture epistemiche che guardano al movimento queer, al pensiero de-coloniale, alle rivendicazioni del femminismo nero e alla cultura postumana. E dunque, accanto alla presa d’atto della complessità e pluralità delle forme di assoggettamento (tradizionali e contemporanee) emergono con forza concetti chiave come *trasformazione* e *ibridazione*, che restituiscono l’idea che, pur vivendo un periodo di *backlash* ma anche di profonda transizione, non siamo impreparati nel prevenire futuri distopici e prefigurare possibilità nuove e creative di considerare i corpi femminili. La pluralità dei modelli teorici, dei saperi e dei linguaggi utilizzati dalle autrici di questo numero dimostrano come ormai abbiamo “gli occhiali” per osservare in modo critico ai mutamenti che attraversano i corpi e che spetta a noi, che ci occupiamo di formazione, aiutare le donne a cercare il “bandolo del proprio desiderio nella matassa della propria esistenza”, come scrive Luisa Muraro in *Non è da tutti* (2010), sostenendole nella prefirgurazione di scelte esistenziali differenti, che non riproducano ciò che la cultura ha già stabilito per loro, e affinché non vengano trascinate in nuove forme di assoggettamento. Il che significa mettere al centro dell’attività di formazione l’*intenzionalità* e la sua tendenza a stabilire rapporti *complessi* e *problematici* con la realtà, ispirati al possibile e alla luce della quale il soggetto diventa *centro di libertà*. Il che implica, come scrive Giovanni Maria Bertin in *Educazione e alienazione* (1975),

da un lato la consapevolezza (critica) non solo delle “spinte” egocentriche che egli subisce, comunque motivate ed orientate, ma anche delle pressioni eterocentriche e quindi derivate da tradizioni familiari, dai gruppi di appartenenza o da quelli che esercitano il potere, ecc.; dall’altro conseguentemente, la capacità di controllare le une e le altre, prendendo posizione, se è necessario, sia contro sé (le proprie abitudini e inclinazioni, i propri preconcetti e le proprie opinioni, qualora riconosciuti coefficienti di ristrettezza mentale o di comportamenti stereotipi), sia contro gli altri e perciò contro le suggestioni e le coercizioni orientate a conservare e a rafforzare egocentrismi personale e di gruppo. Il rifiuto ad accondiscendere a motivazioni eterodirette e al sistema o ai sistemi di condizionamento in cui esse si esprimono è pertanto la condizione fondamentale per l’autodirezione (per l’autodeterminazione) (pp. 99-100).

Al fine di dare coerenza e organicità a questo numero, l’Indice suddivide gli articoli in quattro aree tematiche ricavate dall’analisi ermeneutica degli stessi contributi. La prima area – che accoglie i lavori di Tiziana Iaquina, Tiziana Chiappelli, Farnaz Farahi e Gaetana Tiziana Iannone – mette in risalto il rapporto che nel corso dei secoli si è stabilito tra corpo femminile, potere, disciplinamento e *agency*. I contributi, da più punti di vista e al di là di ogni confine geografico, asseriscono che la corporeità delle donne sia stata costruita e plasmata storicamente e socialmente mediante sguardi e parole normative che ne hanno definito, limitato e/o prescritto le possibilità e le potenzialità di autodeterminazione. Come scrive Iaquina interrogandosi sul concetto di bellezza: “La cultura visiva contemporanea ha ereditato e intensificato la separazione filosofica tra *logos* e *soma* attraverso un regime estetico che trasforma il corpo delle donne in superficie di iscrizione normativa. La bellezza [...] non è un dato naturale, né un’aspirazione universale, ma una tecnologia politica di produzione della soggettività femminile”. Anche i corpi femminili in migrazione, continua Tiziana Chiappelli, sono (e sono stati) facili bersagli e oggetti di controllo sociale al cospetto del potere dominante. “The body has long been a central site of inscription of power, where social hierarchies are materialized and made visible. In contemporary societies shaped by the legacy of colonialism, bodies do not exist as mere biological entities; they are produced through epistemic and political regimes that define their value, legitimacy, and intelligibility”. Con altrettanta postura critica e chiavi interpretative post-coloniali e femministe, le autrici si spingono oltre la visione patriarcale dei corpi e fanno emergere che, di fatto, le soggettività femminili, ricorrendo a forme di *agency* e di *empowerment*, sono (e sono state) capaci di decostruire e contrastare le regole stringenti dell’oppressione maschile. Dalle resistenze decoloniali ai gesti politici delle rivolte iraniane, fino alla scelta *childfree*, le donne continuano a mobi-



litarsi per rivendicare i propri diritti e per ottenere nuovi spazi di libertà. In quest'ottica, Farnaz Farahi, ispirandosi al pensiero di Antonio Gramsci, Pierre Bourdieu e Martha Nussbaum, sostiene che “[l]e proteste femminili iraniane sono forme di contro-narrazione [che] decentrano lo sguardo rispetto a rappresentazioni stereotipate, decostruendo il pensiero dominante e offrendo nuovi spunti per l’elaborazione di modelli educativi interculturali”, mentre Iannone, traendo spunto dal progetto Lunadigàs (nato in Italia come iniziativa culturale e artistica), dimostra che la *childfree*, ovvero la scelta intenzionale di non avere figli, può essere interpretata e vissuta come “un atto educativo e formativo, che consente alle donne di rielaborare il rapporto con il proprio corpo, di nominare lo stigma vissuto e di ricostruire un’immagine di sé sottratta alla logica della mancanza”.

Entrando nel merito della seconda area – in cui si collocano gli articoli di Laura Occhini e Maria Rita Mancaniello, Alessandra Altamura, Sabina Leoncini, Angelica Disalvo – il filo rosso che tiene insieme i contributi riguarda le violenze di genere che, quotidianamente, colpiscono e feriscono i corpi delle donne trasformandoli in veri e propri “campi di battaglia”. Le autrici, con riferimento a studi e ricerche di carattere internazionale e nazionale, chiariscono che la violenza di genere non può essere intesa come un atto/comportamento fatale e/o accidentale che sopraggiunge improvvisamente senza l’intenzionalità da parte di chi la agisce. Tutt’altro. Essa costituisce un dispositivo strutturale che disciplina i corpi femminili lungo l’intero ciclo di vita e, nonostante possa palesarsi sotto molteplici forme e dimensioni, il “principio” che ne legittima l’esistenza è il medesimo, ovvero, l’oggettivazione e l’auto-oggettivazione delle corporeità femminili, processo attraverso cui queste ultime vengono private di dignità e umanità. A questo proposito, Occhini e Mancaniello si focalizzano sugli attuali contesti digitali e scrivono: “Le piattaforme digitali hanno introdotto una condizione di esposizione permanente, in cui il corpo [...] è costantemente disponibile allo sguardo giudicante altrui. In termini fenomenologici, si potrebbe richiamare la riflessione di Jean-Paul Sartre (1943), secondo cui lo sguardo dell’Altro produce una forma di oggettivazione (*reificazione*) che trasforma il soggetto in “oggetto”, limitando la libertà espressiva del Sé e la possibilità di autodeterminazione”. Alessandra Altamura prosegue la riflessione analizzando le narrazioni di donne vittime di violenza domestica. L’autrice sottolinea che “[a]ttraverso la negazione dell’autonomia e della soggettività, l’esercizio di molteplici forme di abuso e di violenza, il partner maltrattante scompone e indebolisce l’identità della vittima, che viene a poco a poco espropriata del suo corpo, della sua voce, della sua capacità di autodeterminarsi, della sua vitalità. Il corpo [...] [diviene] oggetto di cui dispone l’altro (in questo caso il partner violento) e di cui si perde il controllo”. I quattro articoli superano l’analisi descrittiva delle violenze avanzando proposte su percorsi di consapevolezza e di rinascita che restituiscono alle donne e ai loro corpi la possibilità di trasformarsi da luogo di ferita a spazio di resistenza e ricostruzione. In riferimento alle violenze che le/gli adolescenti subiscono massivamente negli spazi digitali, Leoncini rimarca “la necessità di un intervento educativo capace di confrontarsi con i linguaggi giovanili contemporanei, affrontando anche le dimensioni corporee, emotive e sociali dell’esperienza adolescenziale, al fine di immaginare prospettive future più consapevoli e inclusive”. Angelica Disalvo, a sua volta, riprendendo gli esiti del progetto “Phoenix. A new kind of ‘rebirth’ for women and children living in conditions of marginalization”, sostiene che “*the life experiences of women who have found the strength to break free from the self-destructive cycle of gender-based violence prompt us to question the ways in which cultural assumptions continue to operate and perpetuate themselves, sometimes in a far less obvious manner than in the past*”.

Nella terza area tematica, dove troviamo i contributi di Gina Chianese e Silvia Pallaver, Giada Prisco e Angela Arsena, Vitaliano Corbi ed Eleonora Bonvini, Elisa Zane, il focus inquadra le trasformazioni (non sempre positive) che i corpi femminili sperimentano all’interno dell’arena digitale dove la prevalenza di algoritmi, di piattaforme, di estetiche mediate e di intelligenza artificiale dà origine a configurazioni corporee troppo spesso mercificate. Chianese e Pallaver, a questo proposito, sostengono che “[i]l corpo femminile [...], in un processo di costante *platformization* [...], viene progressivamente ridotto a oggetto di valutazione e consumo simbolico, assimilabile a una merce il cui valore sociale è determinato da giudizi immediati e quantitativi: i numeri di ‘like/dislike’”, mentre, Prisco e Arsena riconoscono che “[i]l corpo non sembra più e unicamente



forma incarnata di esistenza, bensì dispositivo di accesso, di traduzione, di circolazione e di calcolo algoritmico”. Corbi e Bonvini, rifacendosi agli esiti di una ricerca qualitativa svolta con giovani studenti e studentesse universitarie, analizzano sia le criticità sia le potenzialità a cui i giovani utenti del web sono esposti nel “consumo” della pornografia *mainstream* e post-pornografia. L'autore e l'autrice evidenziano che ragazzi e ragazze possono correre il rischio di “conformarsi – fino a cristallizzarsi – a modelli di relazione tra generi e sessi diffusi anche negli ambienti digitali, spesso costruiti attorno a logiche di performatività, oggettificazione, asimmetria di potere e rigidità dei ruoli di genere”. Dal punto di vista pedagogico, un dispositivo per arginare tale deriva risulta essere la *Comprehensive Sexuality Education* (CSE) che, sebbene nel nostro Paese continui a sollevare allarmismo e soprattutto divieti, “si configura come cornice pedagogica capace di promuovere alfabetizzazione ai linguaggi pornografici e di ri-significare il desiderio come categoria del benessere, contribuendo a pratiche educative più eque e orientate alla giustizia sociale”. Il tema dei corpi nel mondo virtuale viene ulteriormente esaminato da Zane secondo cui “[l]’ibridazione crescente tra umano e macchina suggerisce che il corpo non possa più essere pensato come separato dai dispositivi che lo mediano, la sua ‘essenza’ e presenza digitale costituisce una ‘seconda pelle’ mediale che produce l’amplificazione di alcune dimensioni dell’esperienza incarnata e ne attenua altre”. A questo, però, si intreccia il problema del controllo e delle violenze a cui i corpi femminili sono esposti in modo sempre più massiccio. La risposta non sta, tuttavia, nella demonizzazione o cancellazione della rete quanto nella capacità di educare le persone, e tra queste le ragazze, “a elaborare un immaginario etico della tecnologia fondato sulla cura, sulla responsabilità e sulla giustizia sociale, capace di contrastare le narrazioni che presentano l’innovazione come inevitabile o neutrale”.

L’ultima area – che racchiude i contributi di Giuseppina D’Addelfio e Giorgia Coppola, Valentina Guerrini, Caterina Rapini e Chiara Bove, Anna Paola Paiano, Chiara Carletti – in stretto rapporto con le precedenti, riesce a ridare forza e primarietà all’azione educativa intesa come congegno capace di contrastare stereotipi, norme oppressive e dispositivi di invisibilizzazione, restituendo ai corpi delle donne una propria autonomia nella definizione di sé. In particolare, D’Addelfio e Coppola indicano che “a partire dalla fenomenologia e dalla sua valorizzazione della vita interiore, si possono ritrovare strumenti per riscoprire [...] quanto il nostro corpo, proprio perché nostro, non sia una semplice superficie, contrariamente a quello che spesso oggi si mostra di ritenere, ma abbia una densità ontologica propria [...] e rappresenti uno specifico spazio di quello che potremmo pensare come *esercizio di intenzionalità*, cioè di ricerca di senso per la nostra umanità”. A questa riflessione si lega Valentina Guerrini che, soffermandosi sulle trasformazioni che interessano le principali istituzioni educative, come famiglia e scuola, riconosce l’urgenza di “promuovere percorsi educativi orientati allo sviluppo del pensiero critico e divergente, capaci di contrastare processi di omologazione simbolica e di sostenere la valorizzazione delle differenze”. L’autrice sostiene, inoltre, che “[m]ai come oggi, il corpo rappresenta il luogo da cui partire per andare oltre l’ovvietà con cui si interpreta la diversità [...]”. La categoria della corporeità è necessariamente al centro della riflessione pedagogica per la forte valenza che essa assume nella formazione umana”. Passando all’articolo di Rapini e Bove, che include i primi risultati di una ricerca etnografica condotta in due classi terze della scuola secondaria di primo grado, le autrici, dopo aver appurato che la scuola, di per sé, non è esente dalla riproduzione di forme di disciplinamento, di violenza e di marginalizzazione dei corpi femminili, maschili e LGBTQIA+, ribadiscono “la necessità di pensare una cultura del consenso come trasversale all’intera esperienza scolastica, capace di attraversare pratiche, relazioni e organizzazione istituzionale, mettendo al contempo in discussione i presupposti adultocentrici che strutturano i processi educativi e le possibilità stesse di espressione e negoziazione dei corpi”. Anna Paola Paiano, a sua volta, propone un ripensamento dei processi formativi scolastici (e non solo) alla luce del pensiero *queer* e della *Futures Literacy*, facendo leva su un approccio intersezionale che favorisca la maturazione di “un’etica incarnata in cui il corpo fisico e vissuto sia riconosciuto come la radice stessa della libertà soggettiva e collettiva, superando le pericolose finzioni universalistiche del soggetto astratto e disincarnato di matrice liberale”. Infine, tornando a riflettere sugli effetti disumanizzanti e manipolatori che possono colpire i corpi a causa di un uso acritico dei dispositivi digitali e dell’AI generativa (come nel caso di Grok AI), Chiara Carletti individua la *media education* come “asse strategico per leggere, decostruire e risigni-



ficare le rappresentazioni digitali dei corpi, attraverso la capacità di analizzare le immagini, riconoscere le narrazioni patriarcali e smascherare le logiche di esclusione e marginalizzazione”. In questo senso, la sfida educativa consiste nell’abilitare “ogni soggettività a riconoscersi protagonista di una narrazione in cui il corpo sia vissuto non come oggetto passivo, ma come spazio di esperienza, relazione, autodeterminazione e cura reciproca”.

Con il numero *Risignificare i corpi delle donne nell’era del neo-patriarcato e dell’intelligenza artificiale* si è cercato di decifrare e rendere intelligibile la complessità che oggi (come in passato) caratterizza i corpi femminili (ma non solo) offrendo prospettive teoriche, analisi empiriche e proposte educative che permettano di trasformare le condizioni in cui i corpi delle donne vivono, agiscono e si narrano. In tale direzione, la pedagogia e le scienze dell’educazione sono chiamate a interrogare e interrogarsi criticamente sulle molteplici istanze e condizioni che rendono i corpi vulnerabili, così come sulle pratiche che consentono di resistere, risignificarsi e generare nuove possibilità di esistenza offrendo strumenti interpretativi e operativi capaci di restituire ai corpi la loro dimensione incarnata, relazionale, affettiva e politica. Per concludere, ma allo stesso tempo rilanciare nuove proposte di ricerca, tutto ciò implica riconoscere che ogni processo educativo è sempre e anche un processo corporeo, che coinvolge rappresentazioni, immaginari, relazioni, pratiche e forme di soggettivazione.

Bibliografia

- Bertin, G.M. (1975). *Educazione e alienazione*. La Nuova Italia.
 Muraro, L. (2010). *Non è da tutti. L’indicibile fortuna di nascere donna*. Carocci.
 Rossanda, R. (2018). *Questo corpo che mi abita*. Bollati Boringhieri.



Il corpo-parola delle donne nel tempo senza bellezza The Body-Word of Women in Time Without Beauty

Tiziana Iaquina

Università degli Studi di Catanzaro, iaquina@unicz.it

CORPI, POTERE, DISCIPLINAMENTO E AGENCY

ABSTRACT

The concept of beauty is a complex issue since it does not concern exclusively the physiognomic traits and features of the body, but the person as a whole. Our era is characterized by two aspects: the flattening of aesthetic canons imposed by algorithmic models; the cost to be paid, in physical, psycho-emotional, and economic terms, to correspond to them. Female aesthetic homologation and the desire for eternal youth do not convey the idea of a “timeless beauty” but of a “time without beauty”. The paper proposes a reflection on the process of aesthetic indoctrination to which younger generations are subjected and the importance of beauty education as an emancipatory and critical action. Unforming aesthetic imperatives, they disaccustom the gaze to the plurality of beauty and nullify the singularity of the person. Beauty is no longer in the eye of the beholder.

Il concetto di bellezza costituisce una questione complessa poiché non riguarda solo i tratti fisiognomici e le fattezze del corpo, ma la persona nella sua totalità. La nostra epoca è caratterizzata da due aspetti: l'appiattimento su canoni estetici imposti da modelli algoritmici; il costo da pagare, in termini fisici, psico-emotivi ed economici, per corrispondervi. L'omologazione estetica femminile e il desiderio di giovinezza eterna non veicolano l'idea di una “bellezza senza tempo” ma quella di un “tempo senza bellezza”. Il contributo propone una riflessione sul processo di indottrinamento estetico a cui le giovani generazioni sono sottoposte e l'importanza di un'educazione alla bellezza come azione emancipatrice e critica. Imperativi estetici uniformanti disabitano lo sguardo alla pluralità del bello e nullificano la singolarità della persona. La bellezza non è più negli occhi di chi guarda.

KEYWORDS

Beauty; Education; Young; Person
Bellezza; Educazione; Giovani; Persona

OPEN  ACCESS Double blind peer review

Volume 4 | n. 1 | giugno 2026

Citation: Iaquina, T. (2026). Il corpo-parola delle donne nel tempo senza bellezza . *Cultura pedagogica e scenari educativi*, 4(1), 12-17. <https://doi.org/10.7347/spgs-01-2026-02>.

Corresponding Author: Tiziana Iaquina | iaquina@unicz.it

Journal Homepage: <https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/sipeges>

Pensa MultiMedia: ISSN: 2975-0113 • DOI: 10.7347/spgs-01-2026-02

Received: 13/04/2026 | **Accepted:** 21/05/2026 | **Published:** 30/06/2026

Premessa

Il concetto di bellezza – da sempre oggetto di un’ampia e articolata riflessione in ambito filosofico, artistico, culturale – continua ad alimentare il dibattito contemporaneo anche se il baricentro della speculazione si è spostato da questioni di natura estetica a questioni di carattere psicologico e pedagogico. Riflettere su come si formano nelle giovani generazioni le categorie attraverso cui si percepisce e si giudica il bello, su chi o cosa educa lo sguardo, qual è il “costo” di questa educazione, sono alcuni dei temi che interrogano – per ragioni diverse ma interrelate – la psicologia e la pedagogia.

Il corpo femminile – quando si parla di bellezza – si pone al centro del discorso non solo in quanto è prioritariamente il luogo in cui la bellezza si manifesta o si misura, ma perché è sul corpo femminile che si esercita un potere normativo che – nell’epoca digitale – si è notevolmente accresciuto. La cultura visiva contemporanea ha ereditato e intensificato la separazione filosofica tra *logos* e *soma* attraverso un regime estetico che trasforma il corpo delle donne in superficie di iscrizione normativa. La bellezza – intesa come insieme di canoni variabili ma sempre coercitivi – non è un dato naturale, né un’aspirazione universale ma una tecnologia politica di produzione della soggettività femminile. Come ha mostrato Bartky (1990), femminilità e disciplina corporea – pratiche estetiche attraverso cui le donne modellano il proprio corpo – non sono libere scelte espressive ma forme di autosorveglianza interiorizzata che replicano strutture di dominio.

Nella nostra epoca, gli standard estetici non sono più trasmessi esclusivamente attraverso riviste, pubblicità, modelli televisivi e cinematografici, ma sono prodotti, amplificati e personalizzati da algoritmi che apprendono dalle preferenze degli stessi utenti, restituendo in modo sempre più preciso ciò che hanno già interiorizzato come desiderabile. Il concetto di bellezza – in tale contesto – non designa più un’esperienza estetica autentica, né il rapporto vivo tra un soggetto percettivo-recettivo e il mondo (Zecchi, 2013), ma è il prodotto di un processo di conformazione. Non si tratta più di scoprire il bello ma di corrispondervi e questo comporta costi elevati sia sul piano psico-fisico-emotivo che economico. Mentre sul piano fisico si opera la modificazione corporea e sul piano psico-emotivo emergono vissuti di inadeguatezza, di vergogna e di ansia come risposta al senso del proprio “scarto dalla norma”, sul piano economico l’industria globale della bellezza monetizza l’inadeguatezza che essa stessa contribuisce a produrre.

1. Canoni estetici e logiche algoritmiche

La pressione normativa sull’aspetto fisico non è un fenomeno recente. Le pratiche di bellezza femminile, controllo del peso, cura del viso, gestione del femminile attraverso vestiario, postura e movimenti, producono – secondo Bartky (1990) – un soggetto docile e produttivo, quello che il sistema disciplinare richiede. Il *panopticon* estetico – secondo la filosofa – non necessita di un guardiano esterno perché le donne hanno interiorizzato lo sguardo normativo. Esse si auto-sorvegliano; si guardano allo specchio non per riconoscersi, ma per misurare il proprio “scarto dalla norma”. In questo senso, il corpo normato dalla bellezza è un corpo che ha rinunciato alla sua capacità enunciativa autonoma per convertirsi in risposta ad una richiesta esterna.

Gli studi di psicologia sociale hanno da tempo dimostrato l’influenza dei modelli culturali dominanti sulla percezione corporea e sull’autostima, in particolare nelle adolescenti. Harter (1999) ha evidenziato come la soddisfazione per il proprio corpo costituisca il predittore più forte dell’autostima, molto più della competenza scolastica, sociale, sportiva. Questo elemento evidenzia una vulnerabilità strutturale del senso di sé femminile rispetto alle valutazioni esterne sull’apparenza. Nella società algoritmica la vulnerabilità di cui parla Harter (1999) si è fatta più intensa e pervasiva. I social media – soprattutto *Instagram* e *TikTok* – sono luoghi in cui il confronto sociale basato sull’aspetto fisico è continuo, ubiquo e quantificabile. Le interazioni tra gli utenti e il numero di *follower* costituiscono una metrica del valore visivo che agisce sull’autopercezione. L’uso intensivo dei social media – da questo punto di vista – determina una riduzione



del benessere psicologico a causa della maggiore importanza che la bellezza continua ad avere nella costruzione dell'identità femminile. La personalizzazione algoritmica dei canoni estetici introduce tuttavia un paradosso, poiché pur trattandosi di una forma di omologazione, essa si presenta sotto le spoglie della personalizzazione, amplificando così l'illusione che i canoni di bellezza siano naturali e universali.

L'esposizione prolungata a modelli estetici irraggiungibili trasforma il corpo femminile in un indefinito e interminabile progetto da realizzare. Un processo che la psicologia corporea descrive attraverso il concetto di *body dissatisfaction*, insoddisfazione corporea, che non indica semplicemente la scontentezza per il proprio aspetto fisico, ma il rapporto distorto con il proprio corpo ritenuto non somigliante ai modelli dominanti. L'interiorizzazione degli standard di magrezza e di perfezione corporea avviene nella fase pre-adolescenziale (Tiggemann, Slater, 2014) e accelera nel corso dell'adolescenza come dimostrano gli studi sulla "Snapchat dysmorphia". Il termine – coniato dal dermatologo Tijon Esho – riferisce di quei pazienti che si sottopongono ad interventi di chirurgia estetica per assomigliare ai propri *selfie* filtrati (Bocci, Pascarella, 2023), e questo determina un nuovo tipo di dismorfismo corporeo il cui riferimento non è più un modello esterno ma l'immagine di sé stessi perfezionata digitalmente. Il femminile – in tale ottica – fortemente condizionato dalla mutabilità degli *standard* e dal progresso rapido delle tecnologie diventa oggetto di diversi fenomeni: l'aumento dei disturbi dell'immagine corporea, l'incremento dei comportamenti di controllo alimentare, la riduzione dell'autoefficacia, della correlazione con sintomi ansiosi e depressivi.

Anche sul piano psico-emotivo i costi del perfezionamento estetico sono elevati. Fredrickson (1997) descrive attraverso il concetto di *self-objectification* (auto-oggettivazione) il processo, già evidenziato da Bartky, attraverso cui le donne, sottoposte continuamente ad uno sguardo valutativo che le definisce come oggetto estetico, ne interiorizzano la dinamica assumendo lo stesso sguardo dell'osservatore esterno e che le costringe a monitorare costantemente il proprio aspetto fisico. Un processo che sottrae risorse cognitive e attentive ad altre attività, riducendo la capacità di ascolto dei segnali interni del corpo, fame, stanchezza, piacere, dolore, e correlandoli a sentimenti di vergogna, a stati di ansia, con inevitabili risvolti economici. Secondo il Report dell'*International Society of Aesthetic Plastic Surgery* (2023), l'85,5% del numero totale di procedure estetiche mondiali è eseguito su donne. Un aumento di richieste si è registrato soprattutto da parte di giovani donne intenzionate a correggere caratteristiche fisiche per assomigliare a modelle o ad attrici seguite sui social. La questione non può essere considerata una libera scelta, poiché rappresenta il risvolto economico di un sistema che impone alle donne *standard* di bellezza più onerosi rispetto agli uomini, generando un implicito senso di colpa nel caso di non conformità che si riverbera sul piano personale, sociale e professionale.

2. Il tempo senza bellezza: giovinezza perpetua e invisibilità temporale

Tra i diktat estetici contemporanei la giovinezza occupa una posizione centrale. È questo l'unico standard che non riguarda una caratteristica del corpo ma il suo divenire nel tempo. Invecchiare – processo biologico universale e inarrestabile – viene presentato dall'industria della bellezza e dai media digitali come un processo da arrestare, un difetto da correggere, in nome di un ideale di forma costituita da pelle levigata, corpo tonico e tratti giovanili.

L'ideologia della giovinezza perenne (Galimberti, 2022) per quanto neutra rispetto al genere, è però più avvertita dalle donne. Le ricerche di psicologia sociale sul doppio standard dell'invecchiamento condotte da Sontag (2023) a partire dal 1972 hanno dimostrato come gli uomini che invecchiano vengano descritti come distinti e autorevoli, mentre le donne siano de-valutate sul piano dell'attrattività e, di conseguenza, della visibilità sociale. Il processo di invecchiamento femminile è inoltre sistematicamente medicalizzato, al contrario di quello maschile che è normalizzato e valorizzato. E così il mercato dell'*antiaging* producendo la paura del tempo futuro estrae valore economico dal tempo presente, avendo come obiettivo non la salute e il benessere ma la corrispondenza prolungata ad uno standard visivo che non può essere



raggiunto in modo definitivo. Il trascorrere del tempo è indipendente da qualsiasi intervento estetico, cosmetico o chirurgico.

La nostra epoca – dunque – non si presenta caratterizzata da una “bellezza senza tempo” ma può essere definita “tempo senza bellezza”. È questa una denominazione che offre una duplice lettura. Se da una parte la bellezza si è trasformata in un codice di appartenenza – perdendo la sua libertà di manifestarsi, la sua singolarità, svuotandosi della sua potenza trasformatrice, sotto l’azione colonizzatrice dell’omologazione – dall’altra, il tempo senza bellezza, potrebbe regalare uno sguardo nuovo e una prospettiva diversa; quella in cui il corpo femminile si libera dalla coazione a corrispondere ai diktat estetici e all’imperativo dell’eterna giovinezza. Una prospettiva che implica la libertà di mostrare sul corpo le tracce della propria vita, dei vissuti, senza doverli cancellare o correggere a tutti i costi, senza provare più sentimenti di inadeguatezza o di vergogna. La prospettiva fa riferimento all’“integrità dell’Io”, cioè al compito evolutivo della tarda età adulta che indica la capacità di accettare la propria vita – e il proprio corpo – come qualcosa di proprio, irripetibile, degno (Erikson, 1982). Un compito reso difficile da un contesto culturale che identifica il valore femminile con la giovinezza e propone l’invecchiamento come un fallimento.

Recuperare il corpo come archivio di tempo vissuto, come soggetto di esperienze, relazioni e trasformazioni, non come oggetto di valutazione estetica, per stabilire una relazione autentica con la propria corporalità, non mediata dall’ansia del confronto, è una prospettiva al tempo stesso psicologica, pedagogica e politica. L’omologazione estetica prodotta dai canoni algoritmici non è soltanto dannosa sul piano del benessere individuale; è un problema epistemologico e pedagogico. Quando lo sguardo si abitua a riconoscere come bello soltanto ciò che corrisponde a un canone ristretto e ripetuto perde progressivamente la capacità di percepire la bellezza nella sua pluralità (Montanari, 2025). Un impoverimento percettivo che impedisce allo sguardo di sorprendersi, di riconoscere il bello nelle sue forme inattese, di rispondere alla singolarità di un volto, di un corpo, di una presenza.

Le conseguenze di questo impoverimento percettivo trascendono il solo dominio estetico. Gli schemi attraverso cui percepiamo la realtà sono infatti plasmatis dall’esperienza; ciò a cui siamo esposti con frequenza e continuità sedimenta progressivamente, diventando il riferimento implicito rispetto al quale valutiamo tutto il resto. Un’educazione estetica che esponga sistematicamente alle stesse immagini, agli stessi standard, alle stesse forme di bellezza produce soggetti meno capaci di vedere, e quindi di riconoscere, valorizzare e rispettare la differenza. Un processo che nullifica la singolarità della bellezza e della persona e che non riguarda, nello specifico di questa riflessione, solo il modo in cui le donne si vedono, ma il modo in cui vengono viste. Una cultura che addestra il proprio sguardo a un canone ristretto fa più difficoltà a riconoscere il valore, non solo estetico, ma umano e professionale, di chi non vi corrisponde. Il pregiudizio estetico è – in questo senso – un pregiudizio cognitivo dalle conseguenze sociali concrete.

3. Educare alla bellezza: prassi emancipatrice e critica

Per provare a contrastare il processo di indottrinamento estetico delle nuove generazioni c’è bisogno di una risposta pedagogico-educativa; una risposta che, muovendo dall’analisi delle cause strutturali, promuova la formazione di soggetti capaci di un rapporto consapevole con i canoni estetici del tempo e che, a partire dal riconoscimento della loro costruzione storica e culturale, li conduca a elaborare criteri propri di giudizio estetico non totalmente dipendenti dai modelli dominanti. Soggetti critici, capaci di interrogare le strutture di potere che plasmano la loro esperienza. Questa prospettiva, applicata all’educazione estetica, implica non la sostituzione di canoni estetici con altri canoni estetici, ma lo sviluppo della capacità di guardare e di riflettere sul proprio guardare, di riconoscere la differenza tra un’esperienza estetica autentica e una risposta condizionata a un’aspettativa. Una direzione pedagogica che si collega al concetto di *media literacy* (Rivoltella, 2001; Potter, 2021) applicata all’estetica e cioè la capacità di decodificare criticamente i messaggi estetici veicolati dai media, riconoscendone le strategie retoriche, gli interessi economici sottostanti e i meccanismi di produzione dell’inadeguatezza. Educare alla bellezza come prassi emancipatrice



richiede che venga educato e ri-educato lo sguardo (Ferrari, 2026), attraverso il recupero di una capacità percettiva che l'esposizione massiva ai canoni algoritmici sta erodendo. A tal fine, si rende necessaria un'educazione strutturata su tre dimensioni fondamentali. La prima è "educare alla pluralità del bello" e si attua attraverso l'immersione delle giovani generazioni nella diversità delle forme di bellezza, l'arte, la fotografia, la letteratura, il cinema, il contatto diretto con persone di età, corporature, etnie e generi diversi, non come atto di buona volontà ma come necessità pedagogica (De Bartolomeis, 2003; 2023).

Senza questa esposizione, lo sguardo rischia di atrofizzarsi e diventa incapace di riconoscere tutto ciò che non rientra nel canone. Tale dimensione trova inoltre riscontro empirico in diversi studi sulla diversità estetica, i quali mostrano che l'esposizione a rappresentazioni visive alternative a quelle del canone dominante può contribuire significativamente a ridurre i livelli di insoddisfazione corporea nelle adolescenti (Castellanos Silva & Steins, 2023; Halliwell, Easun & Harcourt, 2011).

La seconda è l'"educazione alla singolarità", cioè la capacità di vedere l'unicità di un volto, di un corpo, di una presenza, al di là della sua conformità a schemi generali. Si tratta di una competenza percettiva che si sviluppa attraverso l'attenzione, la lentezza, la relazione. È l'opposto della logica algoritmica, che classifica, confronta e standardizza. È la logica del riconoscimento, che cerca ciò che è irripetibile. La terza, infine, è l'"educazione alla presenza" che si attua attraverso il recupero del corpo come soggetto di esperienza visiva, non come oggetto di valutazione. Questo implica pratiche che riportino l'attenzione alle sensazioni corporee (movimento, contatto, il respiro, piacere fisico non mediato dall'immagine) come forme di conoscenza di sé alternative all'auto-oggettivazione.

Il *movement-based learning*, le pratiche somatiche, l'educazione fisica orientata al benessere piuttosto che alla *performance* visiva sono – in questa prospettiva – strumenti di educazione estetica critica. La realizzazione di un'educazione alla bellezza critica richiede inoltre un impegno istituzionale che va oltre le singole azioni educative e le pratiche didattiche. La scuola è il luogo privilegiato di questa formazione, perché raggiunge tutte le giovani generazioni indipendentemente dal contesto familiare e socioeconomico (De Bartolomeis, 2022). Ma perché la scuola possa svolgere questa funzione, è necessario che i curricoli dedichino spazio esplicito all'educazione estetica critica, non come aggiunta facoltativa, ma come componente strutturale della formazione della persona (De Bartolomeis, 2017).

In questa prospettiva non minore importanza riveste la famiglia. Le conversazioni familiari sull'aspetto fisico, il modo in cui i genitori parlano del proprio corpo, del corpo dei figli, dei corpi degli altri, influenzano il rapporto con il proprio corpo. Programmi di *parent education* che formino i genitori a un linguaggio corporeo non valutativo e a pratiche mediali consapevoli sono uno strumento di prevenzione. Ma l'istituzione scolastica e la famiglia non possono essere le uniche responsabili di un cambiamento che richiede anche una risposta di politica culturale e regolatoria. La regolamentazione della pubblicità che utilizza corpi ritoccati digitalmente, l'obbligo di trasparenza dei filtri sui social media, le politiche di responsabilità sociale delle piattaforme rispetto ai contenuti che alimentano l'insoddisfazione corporea sono strumenti di intervento che si collocano a un livello sistemico, senza il quale le iniziative educative rischiano di apparire insufficienti rispetto alla scala del fenomeno (Tozzi, 2025).

Da troppo tempo "la bellezza non è più negli occhi di chi guarda". Con questo non si vuole soltanto constatare che i canoni estetici dominanti vengono imposti dall'esterno; quanto che si tratta di un fenomeno strutturale che attraversa tutta la storia della cultura umana, seppure con intensità e modalità variabili. Si tratta di riconoscere l'intensità e la pervasività dei meccanismi di indottrinamento contemporanei; l'incapacità dei soggetti di avere una propria esperienza estetica; di vedere con i propri occhi, di rispondere con il proprio corpo, di formarsi un giudizio non integralmente dipendente dalla validazione algoritmica.

Il "tempo senza bellezza", inteso come il tempo in cui il corpo femminile sfugge alla coazione della giovinezza permanente e della conformazione normativa, non è un tempo di assenza o di rinuncia. È un tempo in cui diventa possibile recuperare una relazione con il proprio corpo che non sia interamente mediata dallo sguardo valutativo degli altri. È – in questo senso – un tempo di potenziale emancipazione; una sfida pedagogica urgente, dal momento che le tecnologie dell'omologazione estetica si sviluppano ad una velocità sempre maggiore e le risposte educative faticano a tenere il passo. Si tratta di proteggere e col-



tivare la capacità percettiva, intuitiva, relazionale, incarnata, che precede ed eccede qualsiasi algoritmo, restituendo la bellezza, finalmente, agli occhi di chi guarda.

Bibliografia

- Bartky, S. L. (1990). *Femininity and Domination: Studies in the Phenomenology of Oppression*. Routledge.
- Bocci, E., & Pascarella, C. (2023). Polemical Social Representations in Social Media: “Snapchat Dysmorphia”. *Psychology Hub*, 40(2), 81–90.
- Castellanos Silva, R., & Steins, G. (2023). Social media and body dissatisfaction in young adults: An experimental investigation of the effects of different image content and influencing constructs. *Frontiers in Psychology*, 14, 1–15.
- De Bartolomeis, F. (2002). *L'arte per tutti*. Junior.
- De Bartolomeis, F. (2017). *L'antipedagogia incontra l'arte*. Anicia.
- De Bartolomeis, F. (2022). *I bambini, l'arte, la cultura*. ZeroSeiup.
- De Bartolomeis, F. (2023). *Parliamone. Educazione, arte, altro*. Zeroseiup.
- Erikson, E. H. (1982). *The Life Cycle Completed*. Norton.
- Galimberti, U. (2022). *I miti del nostro tempo*. Feltrinelli.
- Halliwell, E., Easun, A., & Harcourt, D. (2011). Body dissatisfaction: Can a short media literacy message reduce negative media exposure effects amongst adolescent girls? *British Journal of Health Psychology*, 16(2), 396–403.
- Ferrari, M. (2026). *Dire la bellezza*. Bonomo.
- Fredrickson, B. L., & Roberts, T. A. (1997). Objectification theory: Toward understanding women's lived experiences and mental health risks. *Psychology of Women Quarterly*, 21(2), 173–206.
- Harter, S. (1999). *The Construction of the Self: A Developmental Perspective*. Guilford Press.
- Isaps (2023). *Global Survey Isaps Retrieved*, April, 10, 2026, from <https://www.skinchannel.it/global-survey-isaps-2023-trattamenti-estetici/>
- Montanari, T. (2025). *Bellezza. Diritto all'umanità*. Marotta & Cafiero.
- Potter, W. J. (2021). *Media Literacy*. SAGE Publications.
- Rivoltella, P. C. (2001). *Media Education*. Carocci.
- Sontag, S. (2023). *Sulle donne*. Einaudi.
- Tiggemann, M., & Slater, A. (2014). NetTweens: The internet and body image concerns in preteenage girls. *Journal of Early Adolescence*, 34(5), 606–620.
- Tozzi, U. (2025). *La bellezza (im)perfetta. Estetica, identità, consapevolezza nell'era dei filtri*. Independently published.
- Zecchi, S. (2013). *La bellezza*. Bollati Boringhieri.



Migrant Women's Bodies Between Coloniality, Racialization, and Resistance. Queer, Black, and Decolonial Pedagogical Perspectives

Corpi di donne migranti tra colonialità, razzializzazione e resistenza. Prospettive pedagogiche queer, black e decoloniali

Tiziana Chiappelli

University of Siena, tiziana.chiappelli@unisi.it

CORPI, POTERE, DISCIPLINAMENTO E AGENCY

ABSTRACT

This article explores the representations and lived experiences of migrant women's bodies through the lenses of Black and decolonial feminisms, as well as queer pedagogies. Grounded in a theoretical framework that intertwines the coloniality of power, the racialization of bodies, and situated practices of resistance, the article examines how educational dispositifs may either reproduce processes of racialization and marginalization or, conversely, foster spaces of subjectivation, care, and epistemic justice. Adopting a theoretical and critical approach, the contribution develops an interpretive framework that brings feminist and pedagogical perspectives into tension in order to rethink educational processes in migratory contexts. The analysis highlights the transformative potential of intersectional, embodied, and relational pedagogical orientations, capable of re-signifying migrant women's bodies as sites of knowledge production and regeneration, as well as of agency and political possibility.

Questo articolo esplora le rappresentazioni e le esperienze dei corpi femminili in migrazione alla luce dei femminismi black e decoloniali e delle pedagogie queer. Muovendo da un quadro teorico che intreccia colonialità del potere, razzializzazione dei corpi e pratiche di resistenza situata, l'articolo analizza come i dispositivi educativi possano contribuire sia alla riproduzione di processi di razzializzazione e marginalizzazione, sia alla costruzione di spazi di soggettivazione, cura e giustizia epistemica. Attraverso un approccio teorico-critico, il contributo costruisce un quadro interpretativo che mette in tensione prospettive femministe e pedagogiche, per rileggere i processi educativi nei contesti migratori. L'analisi evidenzia il potenziale trasformativo di orientamenti pedagogici intersezionali, corporei e relazionali, capaci di ri-significare i corpi delle donne migranti come luoghi di produzione e rigenerazione di sapere, di agency e di possibilità politiche.

KEYWORDS

Migrant Women's Bodies; Black and Decolonial Feminisms; Queer Pedagogies; Embodiment; Epistemic Justice
Corpi di donne migranti; Femminismi black e decoloniali; Pedagogie queer; Corporeità; Giustizia epistemica

OPEN ACCESS Double blind peer review

Volume 4 | n. 1 | giugno 2026

Citation: Chiappelli, T. (2026). Migrant Women's Bodies Between Coloniality, Racialization, and Resistance. Queer, Black, and Decolonial Pedagogical Perspectives. *Cultura pedagogica e scenari educativi*, 4(1), 18-26. <https://doi.org/10.7347/spgs-01-2026-03>.

Corresponding Author: Tiziana Chiappelli | tiziana.chiappelli@unisi.it

Journal Homepage: <https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/sipeges>

Pensa MultiMedia: ISSN: 2975-0113 • DOI: 10.7347/spgs-01-2026-03

Received: 13/04/2026 | **Accepted:** 05/06/2026 | **Published:** 30/06/2026

Introduction

Migrant women's bodies¹ do not simply occupy space: they often *disturb it*. As dissonant presences, they unsettle what Nirmal Puwar describes as the "somatic norm" – that unmarked standard which renders some bodies invisible while marking others as hyper-visible (Puwar, 2004). In this sense, they are read as *space invaders*: bodies whose presence exposes the boundaries of sites that were never meant for them. Under the weight of what Frantz Fanon described as the racializing gaze (Fanon, 1967), such bodies risk being fixed, scrutinized, and reduced to objects of perception rather than recognized as subjects. It is within this tension that recent pedagogical scholarship has increasingly turned its attention to the intersections of migration, gender, and race (Crenshaw, 1989), highlighting how bodies are constructed and governed in educational contexts (Fiorucci, 2020; Zoletto, 2012; Burgio, 2020, 2022; Portera, 2022; Barone, 2025). In particular, migrant women's corporeity, understood as embodied and situated experience, emerges as a privileged site for observing the entanglements of coloniality, racialization, and gendered power relations (Collins, 2000; Lugones, 2008; Puwar, 2004).

This article adopts a critical lens to explore these dynamics, drawing on Black and decolonial feminisms alongside queer pedagogies. Rather than presenting original empirical research, the contribution develops a conceptual framework that places these traditions in dialogue, with the aim of rethinking the role of education in shaping embodied subjectivities in migratory contexts. More specifically, the article proposes a pedagogical reading of migrant women's bodies as sites where coloniality, epistemic injustice, and educational subjectivation intersect. In doing so, it seeks to bring into conversation theoretical perspectives that, while sharing important concerns regarding power, embodiment, and social justice, have often developed along partially distinct intellectual trajectories.

The theoretical framework is grounded in the notion of the *coloniality of power* (Quijano, 2000), which highlights how colonial logics continue to structure contemporary social hierarchies, including those related to race, gender, and knowledge production. According to this theoretical frame, processes of racialization are understood not as incidental phenomena, but as constitutive mechanisms through which bodies are classified, ranked, and rendered intelligible within dominant epistemic regimes. Migrant women's bodies, in particular, are often positioned within these regimes as objects of control, care, or intervention, rather than as subjects of knowledge and agency.

Black feminist thought (Collins, 2000; bell hooks, 1994) and decolonial feminist traditions (Lugones, 2008) provide analytical tools to challenge these dynamics, foregrounding the embodied and situated nature of knowledge², as well as the intersectional character of oppression. These lines of thought emphasize how gender, race, class, and migration status are not separate axes of analysis, but mutually constitutive dimensions that shape lived experiences and social positioning (Collins, 2000; bell hooks, 1994; Lugones, 2008; Crenshaw, 1989; Campani, 2000; Coccia et al., 2023).

To unsettle the normative frameworks that regulate bodies, identities, and desires within educational institutions, queer pedagogies offer a strategic analytical and pedagogical resource (Britzman, 1995; Butler,

1 Throughout this article, the expression "migrant women" is employed as an analytical and heuristic category and not as a homogeneous social subject. Its use should not be understood as implying a unified experience of migration, gender, or racialization, but rather as referring to a plurality of situated trajectories, positionalities, and forms of agency that exceed any single representation (Spivak, 1988; Collins, 2000; Lugones, 2008).

2 While this article primarily draws on Black, decolonial, and queer feminist frameworks, it is important to acknowledge the broader constellation of feminist thought that has critically engaged the relationship between bodies, difference, and knowledge. In the Italian context, the tradition of *femminismo della differenza* has long emphasized sexual difference as a site of symbolic and political elaboration (Muraro, 1991; Cavarero, 1995), foregrounding relationality and embodiment in ways that resonate – albeit from different premises – with contemporary intersectional and decolonial approaches. Francophone feminist and anthropological debates have likewise explored the body as a locus of subjectivation, language, and symbolic order (Cixous, 1975; Irigaray, 1977; H  ritier, 1996), highlighting how sexual difference is culturally and structurally organized. More recent posthuman and nomadic perspectives have further reconfigured the relationship between bodies, subjectivity, and mobility, emphasizing processes of becoming, relationality, and transformation (Braidotti, 2013).



1990; Halberstam, 2011). By questioning the naturalization of categories such as gender, sexuality, and normality, queer theorists open up possibilities for rethinking education as a space of critical reflection, relationality, and transformation.

Within this combined framework, educational dispositifs are conceptualized as ambivalent sites: on the one hand, they may reproduce processes of objectification, normalization, and marginalization (Bourdieu & Passeron, 1977; Bhabha, 1994), on the other, they may enable practices of subjectivation, care, and epistemic justice (Tronto, 2006; Dello Preite, 2017). This ambivalence calls for a critical re-examination of pedagogical practices, not only in terms of inclusion, but in relation to the deeper epistemological and political assumptions that underpin them.

The aim of this article is therefore not to provide prescriptive models or generalizable findings, but to critically reframe migrant women's bodies as epistemic and political subjects, and to explore how pedagogy informed by intersectional, embodied, and relational perspectives can contribute to this process. In doing so, the article seeks to contribute to ongoing debates on social justice in education, by foregrounding the transformative potential of decolonial, Black feminist, and queer pedagogical imaginaries.

1. Coloniality, embodiment, and migrant women's bodies

The body has long been a central site of inscription of power, where social hierarchies are materialized and made visible. In contemporary societies shaped by the legacy of colonialism, bodies do not exist as mere biological entities; they are produced through epistemic and political regimes that define their value, legitimacy, and intelligibility. The concept of the colonality of power offers a key lens for understanding how these regimes continue to structure social and educational systems beyond the formal end of colonialism (Quijano, 2000).

Coloniality operates through the classification and hierarchization of human populations along racial, gendered, and cultural lines, establishing a global order in which certain bodies are normalized while others are marked as deviant, inferior, or in need of control. Racialization plays a central role in this process: it does not simply describe difference, but actively produces it, often through narratives that naturalize inequality and erase its historical and political conditions (Ahmed, 2000). As Mignolo reminds us, modernity cannot be disentangled from these operations: its claims to universality have always relied on the silencing of other ways of knowing, revealing how modernity and coloniality are two sides of the same coin (Mignolo, 2007). The production of universal knowledge has historically depended on the erasure and marginalization of other epistemologies. In this sense, racialization operates not only as a social but also as an epistemic process, through which certain forms of knowledge are legitimized while others are dismissed or rendered unintelligible – a dynamic that can be understood as a form of epistemic injustice (Fricker, 2007; Medina, 2013; Lopez, 2018), whereby subjects are systematically discredited as knowers or deprived of the interpretive resources necessary to make sense of their own experiences. What is at stake is not only representation, but the very conditions under which knowledge becomes possible, as well as the terms under which subjects are recognized as legitimate and livable beings (Butler, 2004), pointing toward what may be understood as a question of ontological justice.

Migrant bodies – and particularly those of women – occupy a specific position in these dynamics. They are frequently framed in dominant discourses as vulnerable, passive, or problematic subjects. At the same time, these bodies are subjected to forms of hyper-visibility (as objects of surveillance and regulation, often framed as a matter of humanitarian concern) and invisibility (in terms of agency, voice, and epistemic authority) (Puwar, 2004; Pozzebon, 2020; Prisco, 2021; Bernacchi & Chiappelli, 2026). This ambivalent positioning reflects a tension between control and care, where inclusion often operates through disciplinary and normative frameworks rather than through recognition. Within educational contexts, these dynamics are reproduced through curricula, pedagogical practices, and institutional norms (Bourdieu & Passeron, 1977; Banks, 2008), which often reflect Eurocentric and heteronormative assumptions, even in contexts



formally oriented toward inclusion. Bodies that do not conform to these norms are positioned as “lacking,” “at risk,” or “in need of integration,” reinforcing deficit-based narratives that obscure structural inequalities. However, education becomes a key site where these classifications are naturalized and reinforced, yet can also be contested. Understanding migrant women’s bodies requires moving beyond reductive representations and recognizing them as sites of complex negotiations, where power, identity, and resistance intersect. Rather than passive recipients of educational interventions, these embodied subjectivities can be understood as active loci of meaning-making, capable of challenging dominant narratives and reconfiguring the terms through which they are perceived.

Black feminist thought and decolonial feminisms together allow us to reorient the gaze, foregrounding the embodied and situated nature of experience. Both these approaches challenge the abstraction and universalism that characterize dominant epistemologies, revealing how ways of knowing are always generated from specific social and historical positions. Black feminist thought, in particular, has emphasized the centrality of lived experience as a source of knowledge, highlighting how marginalized subjects develop critical insights and forms of understanding precisely through their positioning within intersecting systems of oppression (Collins, 2000). This perspective disrupts the traditional separation between subject and object of knowledge, asserting that those who are most affected by structures of domination are also uniquely positioned to critique them.

A similar move is at work in decolonial feminist thought, which draws attention to the ways in which coloniality has shaped not only racial hierarchies but also gender systems, producing what Lugones (2008) conceptualizes as the *coloniality of gender*. Gender, in this sense, is neither neutral nor universal, but historically situated and deeply entangled with colonial power. For migrant women, this means inhabiting bodies that are read through multiple, overlapping grids of interpretation – racial, gendered, cultural – each contributing to their positioning at the margins (bell hooks, 1994; 1998).

And yet, such bodies cannot be reduced to sites of domination. They are also spaces of negotiation, refusal, and re-signification. Resistance to dominant narratives does not necessarily take spectacular forms; rather, it unfolds through everyday practices – ways of narrating oneself, inhabiting the body, or alternative forms of belonging and knowledge production. These gestures may appear minor, yet they unsettle the categories through which bodies are fixed and made legible, giving rise to a situated and ongoing practice that operates within and against structures of domination. Such practices take multiple forms, including acts of self-definition, narrative reappropriation, and the creation of alternative spaces of belonging and knowledge. In this way, the body becomes not only a site of oppression, but also the source of agency and political possibility. At the same time, it is important to acknowledge that no theoretical account can fully capture the heterogeneity of migrant women’s experiences. The category “migrant women” is employed here as a strategic analytical construct rather than as a homogeneous social subject, while recognizing the plurality of biographies, positionalities, and forms of agency that exceed any singular representation (Bernacchi & Chiappelli, 2021).

Importantly, both Black and decolonial feminisms challenge deficit-oriented representations of marginalized subjects, proposing instead to recognize their epistemic contributions. This implies a reconfiguration of educational paradigms, moving from models that seek to “include” or “integrate” racialized subjectivities into pre-existing frameworks, toward models that question and transform those very frameworks (Freire, 1970; Lopez, 2018).

In dialogue with these theoretical traditions, it becomes possible to challenge the conceptualization of migrant women as objects to be managed, and to recognize their active role as subjects capable of producing knowledge, articulating alternative narratives, and reshaping pedagogical spaces. This shift requires not only a change in representation but also a deeper epistemological transformation – one that acknowledges the plurality of meaning- and interpretation-making processes, as well as the value of embodied, situated experiences.



2. Queer pedagogies and educational dispositifs: disrupting normativity

Queer pedagogies offer a further critical lens through which to interrogate the normative frameworks that regulate bodies, identities, and knowledge within educational contexts. Rather than constituting a unified theoretical frame, queer pedagogies can be understood as a field of tensions and possibilities that seek to unsettle taken-for-granted assumptions about gender, sexuality, normality, and the very processes through which knowledge is produced and transmitted (Britzman, 1995; Butler, 1990).

At their core, queer theories challenge the naturalization of identity categories, emphasizing instead their performative, relational, and historically situated character. In doing so, they expose how educational institutions participate in the reproduction of normative regimes that define which bodies are intelligible, legitimate, and worthy of recognition, and which are rendered deviant, excessive, or invisible. These regimes operate not only through explicit curricula but also through implicit norms, disciplinary practices, and everyday interactions that configure the possibilities of being and becoming within educational spaces (Foucault, 1977; Bourdieu & Passeron, 1977; Puar, 2007).

The concept of educational dispositifs is particularly useful in this regard, as it allows for an analysis of education as a complex assemblage of discourses, practices, and institutional arrangements that regulate subjectivity (Foucault, 1977; Agamben, 2009). Education functions as a mechanism of power that produces specific forms of subjectivation, shaping how individuals understand themselves and are understood by others (Butler, 1990). From a queer standpoint, these dispositifs are deeply embedded in heteronormative, cisnormative, and often Eurocentric assumptions that regulate the legibility of bodies and delimit the boundaries of acceptable identities (Butler, 1990; Foucault, 1977). At the same time, subjects do not simply internalize these norms, but may negotiate, resist, and rework them through practices of what Muñoz defines as *disidentification* – strategies that neither fully assimilate to nor completely reject dominant frameworks, but instead transform them from within (Muñoz, 1999).

However, queer pedagogies do not limit themselves to critique. They also open up possibilities for reimagining education as a space of disruption, experimentation, and transformation. By foregrounding ambiguity, fluidity, and relationality, queer approaches invite a rethinking of pedagogical practices beyond rigid classifications and fixed identities. This involves questioning what is taught, how knowledge is organized, who is authorized to speak, and which forms of experience are considered valid.

In this regard, queer pedagogies resonate with Black and decolonial feminist analysis: they share an emphasis on the non-neutrality and instability of dominant categories, as well as on the need to create alternative epistemic spaces. This dialogue should not be understood as free from tensions. Postcolonial and decolonial scholars have highlighted how some strands of queer theory, particularly in their earlier Euro-American formulations, may risk universalizing assumptions about identity, sexuality, and emancipation that do not always align with the situated realities of migration, race, and coloniality (Lugones, 2008; Gopinath, 2005; Puar, 2007). Attending to these frictions is therefore essential if the encounter between queer and decolonial perspectives is to remain critically productive rather than theoretically reconciliatory. They also bring a specific attention to the affective, relational, and performative dimensions of learning, highlighting how education is not only a cognitive process, but also an embodied and emotional experience (Gopinath, 2005; Ahmed, 2000). When brought into dialogue with the life trajectories of migrant women, queer pedagogies allow for a further destabilization of fixed representations. Migrant bodies are often constructed through intersecting normative frameworks that regulate gender, sexuality, race, and cultural belonging. A queer perspective makes it possible to question these frameworks, revealing how categories such as “woman”, “migrant”, or “other” are neither stable nor homogeneous, but are continuously negotiated and rearticulated within specific contexts (Bhabha, 1994; Butler, 1990; Crenshaw, 1989; Puar, 2007).

Moreover, queer pedagogies emphasize the importance of spaces where alternative narratives and forms of self-representation can emerge. These spaces are not simply “inclusive” in a liberal sense, but are oriented



toward transforming the conditions under which epistemic credibility becomes possible. This entails moving beyond an additive logic – where marginalized subjects are incorporated into existing structures—toward a transformative one, in which the structures themselves are reconfigured.

Education itself can be reimagined as a site of potential disidentification, where individuals are not compelled to conform to predefined categories but are enabled to explore and articulate more complex and fluid forms of subjectivity. Such a reconfiguration requires a critical engagement with the power relations that underpin educational systems, as well as a willingness to embrace uncertainty, contradiction, and openness as constitutive elements of the pedagogical process.

3. Re-signifying bodies in educational contexts: dialogical and participatory practices

Within the theoretical framework outlined so far, the question of how bodies may be re-signified in educational contexts becomes central. If migrant women's bodies are constructed within dominant dispositifs as objects of intervention, control, or integration, it becomes necessary to explore the conditions under which they may instead emerge as subjects of knowledge, relation, and political agency.

Dialogical and participatory practices offer a crucial entry point. Drawing on traditions of critical pedagogy and participatory action research, they challenge the hierarchical distinction between researcher and researched, teacher and learner, expert and subject. Rather than positioning participants as objects of analysis, they foreground them as active co-producers of knowledge, capable of defining the problems that concern them and contributing to the processes through which they are understood and addressed (Freire, 1970; Kemmis & McTaggart, 2005).

For migrant women, this reconfiguration is particularly significant: it disrupts the tendency to *speak about them* and repositions them as *knowledge-producing subjects*, whose voices emerge from situated experience – grounded in their positioning in the world rather than being reduced to objects of discourse or personal narratives. At the same time, intersectional lenses remind us that participation is never neutral. Access to voice, recognition, and legitimacy is regulated by power relations linked to gender, race, migration status, and sexuality: they configure the conditions under which voices are heard, recognized, or silenced (Crenshaw, 1989; Fricker, 2007; Medina, 2013). For this reason, participation cannot be assumed as automatically emancipatory, but must be critically examined and intentionally constructed.

Decolonial studies deepen this critique. By disrupting the epistemic hierarchy that traditionally privileges the researcher's voice over that of participants, they contribute to processes of epistemic justice, in which marginalized subjects are recognized as legitimate knowers. This shift also entails valuing diasporic, embodied, and community-based knowledges, often excluded from formal educational settings, and creating spaces in which these knowledges can be expressed, shared, and transformed (Smith, 2021; Burgio, 2022).

Within educational contexts, these principles can be translated into practice through a range of dialogical strategies that, while diverse in form, share a common orientation toward relationality, reflexivity, and collective meaning-making. For instance, intersectional discussion groups may provide spaces in which participants can articulate and reflect upon their lived experiences across multiple axes of identity, fostering both individual awareness and collective understanding. Similarly, pedagogical standpoints oriented toward the creation of “safe” or “brave” spaces seek to negotiate the tension between protection and exposure, allowing for the emergence of difficult conversations while maintaining attention to care and mutual respect (Arao & Clemens, 2013).

Other practices, such as non-heteronormative affective education or peer mentoring among migrant and LGBTQIA+ individuals, further expand the possibilities of pedagogical engagement. These approaches challenge dominant narratives that frame certain bodies as deficient or problematic, instead emphasizing relationality, solidarity, and the co-construction of meaning and situated knowledge (Guerrini, 2023; Lo-



renzini, 2017). In doing so, they contribute to build educational environments that are not merely inclusive in a formal sense, but actively engaged in transforming the conditions under which inclusion is defined.

Conclusions

What emerges from this excursus is not only a shift in how bodies are represented within education, but a more profound reconfiguration of how they are recognized, interpreted, and valued as sites of knowledge. Migrant women's bodies are not only shaped by processes of coloniality, racialization, and gender regulation, but are also systematically positioned within regimes that limit their epistemic credibility and intelligibility. The issue at stake is not only pedagogical, but epistemological and political. The marginalization of migrant bodies can be read as a form of epistemic injustice (Fricker, 2007), in which subjects are denied recognition as knowers or lack access to the interpretive frameworks necessary to articulate their own experiences. Educational contexts play a fundamental role in either reproducing or challenging these dynamics.

Re-signifying migrant women's bodies within education therefore requires moving beyond the theoretical and methodological horizons of inclusion, calling for a transformation of the conditions under which knowledge is produced and whose voices are recognized as legitimate, credible, and intelligible. These frameworks are dialogical, participatory, and explicitly oriented toward epistemic justice – capable of recognizing embodied, situated, and diasporic knowledges as legitimate. This shift also entails what may be defined as a form of ontological justice. Beyond the question of who can speak and be heard, it involves recognizing the legitimacy of different ways of being, inhabiting the body, and existing in the world. Migrant women's bodies, too often constructed as deficient, vulnerable, or “in need of integration,” must instead be understood as sites of agency, relation, and political possibility. As a consequence, it is crucial to rethink education not as a neutral space of transmission, but as a field in which power operates through norms of intelligibility, visibility, and legitimacy. It also requires embracing the tensions and contradictions that such a transformation entails. As a theoretical contribution, this article does not seek to substitute for the situated voices and lived experiences of migrant women themselves. Rather, it aims to offer a conceptual framework that may support future empirical, dialogical, and participatory research capable of engaging more directly with those voices and with the plurality of experiences they express. Dialogical and participatory practices, while promising, remain embedded in institutional contexts that may limit their radical potential. Yet, it is precisely within these tensions that the possibility of transformation emerges. When grounded in decolonial, Black feminist, and queer perspectives, educational practices can begin to unsettle dominant regimes of knowledge and open up space for alternative ways of knowing and being. In doing so, they contribute not only to more inclusive forms of education, but to a broader reconfiguration of the relationship between bodies, knowledge, and power.

Bibliography

- Agamben, G. (2009). *What is an apparatus? And other essays*. Stanford University Press.
- Ahmed, S. (2000). *Strange encounters: Embodied others in post-coloniality*. Routledge.
- Arao, B., & Clemens, K. (2013). From safe spaces to brave spaces: A new way to frame dialogue around diversity and social justice. In L. M. Landreman (Ed.), *The art of effective facilitation*. Stylus Publishing.
- Banks, J. A. (2008). *An introduction to multicultural education* (4th ed.). Pearson.
- Barone, P. (2025). *I teatri del corpo. Studi pedagogici alla luce del pensiero di Michel Foucault*. Guerini Scientifica.
- bell hooks (1994). *Teaching to transgress: Education as the practice of freedom*. Routledge.



- Bernacchi, E., & Chiappelli, T. (2026). Intercultural Women's Writings as Pedagogical Counter-Narratives: Voices, Activisms, and Pedagogical Applications. *Educazione interculturale – Teorie, Ricerche, Pratiche*, 25(1), 37–49.
- Bhabha, H. K. (1994). *The location of culture*. Routledge.
- Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (1977). *Reproduction in education, society and culture*. SAGE.
- Braidotti, R. (2013). *The posthuman*. Polity Press.
- Britzman, D. P. (1995). Is there a queer pedagogy? Or, stop reading straight. *Educational Theory*, 45(2), 151–165.
- Burgio, G. (2020). *Corpi migranti. Razzismo, educazione, cittadinanza*. FrancoAngeli.
- Burgio, G. (2022). *Pedagogia postcoloniale*. FrancoAngeli.
- Burgio, G., Dello Preite, F., & Lopez, A. G. (Eds.). (2023). *Sessismo, violenze ed emancipazioni. Prospettive di pedagogia di genere. Studi in onore di Simonetta Ulivieri*. FrancoAngeli.
- Butler, J. (1990). *Gender trouble: Feminism and the subversion of identity*. Routledge.
- Campani, G. (2000). *Genere, etnia e classe*. ETS.
- Cavarero, A. (1995). *Tu che mi guardi, tu che mi racconti*. Feltrinelli.
- Chiappelli, T., & Bernacchi, E. (2021). Madri e figlie nelle migrazioni: costruzione e decostruzione di stereotipi sessisti e razzisti. *AG About Gender - International Journal of Gender Studies*, 10(20), 143–176, from <https://riviste.unige.it/index.php/aboutgender/article/view/1328>
- Cixous, H. (1975). *Le rire de la Méduse*. L'Arc.
- Coccia, B., Demaio, G., & Nanni, M. P. (2023). *Le migrazioni femminili in Italia. Percorsi di affermazione oltre le vulnerabilità*. Idos.
- Collins, P. H. (2000). *Black feminist thought: Knowledge, consciousness, and the politics of empowerment* (2nd ed.). Routledge.
- Crenshaw, K. (1989). Demarginalizing the intersection of race and sex: A Black feminist critique of antidiscrimination doctrine, feminist theory and antiracist politics. *University of Chicago Legal Forum*, 140(1), 139–167.
- Dello Preite, F. (2017). Immigrazione, genere, lavoro di cura. In M. Fiorucci, F. Pinto Minerva, & A. Portera (Eds.), *Gli alfabeti dell'intercultura*, (pp. 351–360). ETS.
- Fanon, F. (1967). *Black skin, white masks* (C. L. Markmann, Trans.). Grove Press. (Original work published 1952).
- Fiorucci, M. (2020). *Educazione, formazione e pedagogia in prospettiva interculturale*. FrancoAngeli.
- Foucault, M. (1977). *Discipline and punish: The birth of the prison*. Pantheon Books.
- Freire, P. (1970). *Pedagogy of the oppressed*. Continuum.
- Fricker, M. (2007). *Epistemic injustice: Power and the ethics of knowing*. Oxford University Press.
- Gopinath, G. (2005). *Impossible desires: Queer diasporas and South Asian public cultures*. Duke University Press.
- Guerrini, V. (2023). Condizionate nel consenso, esposte alla violenza: i percorsi delle donne migranti. In G. Burgio, F. Dello Preite, & A. G. Lopez (Eds.), *Sessismo, violenze ed emancipazioni* (pp. 77–87). FrancoAngeli.
- Halberstam, J. (2011). *The queer art of failure*. Duke University Press.
- Héritier, F. (1996). *Masculin/Féminin. La pensée de la différence*. Odile Jacob.
- Irigaray, L. (1977). *Ce sexe qui n'en est pas un*. Minuit.
- Kemmis, S., & McTaggart, R. (2005). Participatory action research: Communicative action and the public sphere. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *The SAGE handbook of qualitative research* (3rd ed.) (pp. 559–603). SAGE.
- Lopez, A. G. (2018). *Pedagogia delle differenze*. ETS.
- Lugones, M. (2008). The coloniality of gender. *Worlds & Knowledges Otherwise*, 2, 1–17.
- Medina, J. (2013). *The epistemology of resistance: Gender and racial oppression, epistemic injustice, and resistant imaginations*. Oxford University Press.
- Mignolo, W. D. (2007). Delinking: The rhetoric of modernity, the logic of coloniality and the grammar of de-coloniality. *Cultural Studies*, 21(2–3), 449–514.
- Muraro, L. (1991). *L'ordine simbolico della madre*. Editori Riuniti.
- Portera, A. (2022). *Educazione e pedagogia interculturale*. Il Mulino.
- Pozzebon, G. (2020). *Figlie dell'immigrazione*. Carocci.
- Prisco, G. (2021). *Crederci nonostante. La costruzione identitaria nelle giovani con background culturale migratorio*. FrancoAngeli.



- Puar, J. K. (2007). *Terrorist assemblages: Homonationalism in queer times*. Duke University Press.
- Puwar, N. (2004). *Space invaders: Race, gender and bodies out of place*. Berg.
- Quijano, A. (2000). Coloniality of power, eurocentrism, and Latin America. *Nepantla: Views from South*, 1(3), 533–580.
- Smith, L. T. (2021). *Decolonizing methodologies: Research and indigenous peoples* (3rd ed.). Zed Books.
- Spivak, G. C. (1988). Can the subaltern speak? In C. Nelson & L. Grossberg (Eds.), *Marxism and the interpretation of culture* (pp. 271–313), University of Illinois Press.
- Tronto, J. (2006). *Confini morali. Un argomento politico per l'etica della cura*. Diabasis.
- Zoletto, D. (2012). *Dall'intercultura ai contesti eterogenei*. FrancoAngeli.



Corporeità femminile e agency nelle rivolte iraniane. Spunti pedagogici

Female Corporeality and Agency in the Iranian Uprisings. Pedagogical Insights

Farnaz Farahi

Università eCampus, farnaz.farahi@uniecampus.it

CORPI, POTERE, DISCIPLINAMENTO E AGENCY

ABSTRACT

An image of a woman holding up a lock of cut hair during a demonstration in Iran has become an emblem of the struggle against patriarchal oppression. This contribution offers a pedagogical reading of Iranian women's activism, interpreting women's bodies as a symbolic space in which repression and self-determination confront one another. Through the theoretical lenses of Gramsci, Bourdieu, and Nussbaum, the paper examines how bodily gestures and the iconography of revolt function as devices of counter-narration. The methodology is grounded in visual, semiological, and hermeneutic analysis within a historical-political framework linking corporeality and subjectivation. The body is not a passive object of control, but an active subject bearing formative implications for gender issues beyond Iran.

L'immagine di una donna che solleva una ciocca di capelli recisa durante una manifestazione in Iran è divenuta emblema della lotta contro l'oppressione patriarcale. Il contributo propone una lettura pedagogica dell'attivismo femminile iraniano, interpretando il corpo delle donne come spazio simbolico in cui si confrontano repressione e autodeterminazione. Attraverso le lenti teoriche di Gramsci, Bourdieu e Nussbaum, si analizza come il gesto corporeo e l'iconografia della rivolta funzionino come dispositivi di contro-narrazione. La metodologia si fonda su un'analisi visuale, semiologica ed ermeneutica, in un quadro storico-politico che correla corporeità e processi di soggettivazione. Il corpo non è oggetto passivo di controllo, ma soggetto attivo, portatore di implicazioni formative sulla questione di genere che eccedono l'Iran e interrogano, in generale, i processi socioeducativi.

KEYWORDS

Iran; Female Body; Agency; Resistance; Postcolonial Pedagogy
Iran; corpo femminile; agency; resistenza; pedagogia postcoloniale

OPEN  ACCESS Double blind peer review

Volume 4 | n. 1 | giugno 2026

Citation: Farahi, F. (2026). Corporeità femminile e agency nelle rivolte iraniane. Spunti pedagogici. *Cultura pedagogica e scenari educativi*, 4(1), 27-33. <https://doi.org/10.7347/spgs-01-2026-04>.

Corresponding Author: Farnaz Farahi | farnaz.farahi@uniecampus.it

Journal Homepage: <https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/sipeges>

Pensa MultiMedia: ISSN: 2975-0113 • DOI: 10.7347/spgs-01-2026-04

Received: 19/03/2026 | **Accepted:** 15/05/2026 | **Published:** 30/06/2026

Introduzione



Figura 1: Donna iraniana durante un gesto di taglio dei capelli in pubblico



Figura 2: Donna iraniana che brucia un'immagine di Ali Khamenei

Le immagini sopra riportate, rinvenute dai social network (unici media che, ad oggi, sfuggono alla censura del regime iraniano), sono divenute, a partire dal 2022 e in modo specifico da inizio 2026, il simbolo delle proteste in Iran contro il governo degli ayatollah. In particolare, le immagini riproducono una donna, rigorosamente senza velo, che: in un caso, si taglia una ciocca di capelli (gesto che indica il rifiuto delle norme di abbigliamento imposte dalla legge iraniana); nell'altro, fuma una sigaretta mentre brucia una foto di Ali Khamenei, la Guida Suprema dell'Iran. Il tutto in contrasto con l'integralismo della Repubblica Islamica che, dal 1979, esercita una dura repressione, controllando comportamenti, corpi e libertà, con peculiare riferimento alle donne (Farahi, 2024; Kayal & Ali, 2024).

Le più recenti mobilitazioni di protesta contro il regime si sono intensificate a partire dal 2022. L'evento scatenante è stata la morte di Mahsa Amini, giovane donna iraniana di origine curda, arrestata il 13 settembre 2022 a Teheran dalla *Gasht-e Ershad*, la cosiddetta "polizia morale" (Kung, 2005), con l'accusa di non aver indossato correttamente il velo. Dopo essere stata rinchiusa in un centro di detenzione, Amini è deceduta in ospedale il 16 settembre 2022, in circostanze controverse, riconducibili a presunte violenze subite durante la custodia. Le proteste che ne sono seguite sono state sempre represses dagli ayatollah, per evitare che il dissenso prendesse il sopravvento sul piano socio-politico (Izadi & Dryden, 2024). Tra la fine del 2025 e l'inizio del 2026 le rivendicazioni di diritti da parte delle donne sono però riemerse e, attualmente, confluite nella guerra tra Israele-Stati Uniti e Iran (su cui non si entrerà nel merito) (Zaccara, 2026).

In questo quadro, la diffusione di immagini come quelle di cui sopra, ha assunto un valore simbolico dai forti connotati socioculturali nazionali e transnazionali. Foto che ritraggono gesti come mostrarsi senza velo, o tagliarsi una ciocca di capelli in pubblico, sono diventati dispositivi interculturali capaci di creare contro-narrazioni rispetto al potere dominante (Zoletto, 2012; Zizioli, 2017; Lueg & Wolff Lundholt, 2021).

Nel presente contributo, prendendo spunto dalle immagini sopra riportate, ci si chiede cosa questi gesti rappresentativi ci comunichino sotto il profilo pedagogico e interculturale. Effettuando una *narrative review* non sistematica della letteratura di riferimento, sono stati selezionati e analizzati (a livello qualitativo) contributi che indagano il rapporto tra corporeità, potere e pratiche di resistenza nei contesti autoritari. La selezione è stata orientata da alcuni criteri tematici, circostanziati all'interculturalità: studi sul corpo come spazio di espressione politica e simbolica; ricerche sulle pratiche di protesta femminile e sulle forme di re-



sistenza (in riferimento al contesto iraniano); analisi pedagogiche e interculturali dei processi di soggettivazione.

Dopo una breve disamina storica dell'Iran e una concettualizzazione del corpo femminile come dispositivo di contro-narrazione, si procederà ad analizzare il ruolo delle immagini come strumenti interculturali dalla forte valenza simbolica. L'obiettivo è comprendere quali implicazioni teoriche possono insegnarci sul piano pedagogico le dinamiche evidenziate dalle donne iraniane, in riferimento all'educazione delle future generazioni.

1. Il potere egemonico in Iran

L'Iran contemporaneo nasce nel 1979, quando fu instaurata la Repubblica Islamica grazie all'abolizione della monarchia dello shah Mohammad Reza Pahlavi, sostituita dal regime dell'ayatollah Ruhollah Khomeini. La trasformazione del Paese non fu soltanto politica, ma anche e soprattutto socioculturale e religiosa (Farahi, 2024; Keddie, 2006).

Al centro dell'autoritarismo della Rivoluzione islamica del 1979 venne posta la *sharia* come principio normativo supremo. Si tratta del sistema di norme religiose islamiche derivato dal Corano (il testo sacro dell'Islam) e dalla Sunna (gli insegnamenti e le pratiche del profeta Maometto), ovvero l'insieme di regole che disciplinano sia la vita spirituale (preghiera, digiuno, ramadan, riti religiosi) sia la vita sociale e civile (matrimonio, eredità, comportamenti pubblici, diritto penale e commerciale), in particolare delle donne (Kung, 2005; Mernissi, 1992; Wadud, 2011; Farahi, 2024). L'interpretazione integralista della *sharia* da parte della Repubblica giustifica la prevaricazione dell'uomo sulla donna e deriva da un'impostazione ideologica patriarcale che non coincide, però, con quanto riportato nelle Scritture (Kung, 2005; Wadud, 2011).

L'imposizione del genere maschile su quello femminile ha determinato una serie di obblighi a carico delle donne (su tutti quello di indossare il velo) aventi lo scopo – simbolico e identitario – di sancire la subordinazione femminile all'interno della sfera pubblica, rendendo visibile e normalizzata la gerarchia di genere come oggetto di controllo statale (Wagner et al., 2012; Eskandari, 2024; Kayal & Ali, 2024).

Le azioni repressive del regime iraniano rappresentano quel che Bourdieu (2024) definisce “violenza simbolica”: un meccanismo perenne di imposizione del dominio maschile attraverso strumenti culturali, sociali e istituzionali. Gramsci (2014), invece, ne parla in termini di “egemonia”: la capacità di una classe sociale di imporre la propria visione del mondo come universale, non solo con strumenti coercitivi, ma anche col consenso culturale, l'influenza educativa, la costruzione di ideologie. L'egemonia si realizza attraverso un intreccio di potere politico e controllo che plasma il senso comune in conformità agli interessi della classe dominante (*Ibidem*).

Le azioni dimostrative delle donne sono il tentativo di creare nuove ridefinizioni sociali, contro l'egemonia e la violenza simbolica.

Gramsci (2014) le definisce narrazioni subalterne, dove per subalternità intende la condizione di una classe sociale che non partecipa al potere egemonico ed è marginalizzata dai processi decisionali. I subalterni sviluppano proprie forme di resistenza e narrazione, spesso non ufficiali né istituzionalizzate. Sono le subalternità, tuttavia, che creano significati alternativi, spazi di dialogo e sfidano l'egemonia (Cambi, 2012). Le donne iraniane rappresentano proprio il tentativo subalterno di creare nuovi spazi di riflessione. Non solo sfidano le norme di genere e le coercizioni statali, ma creano nuove soggettività, in cui il corpo – oggetto di vessazione e controllo del regime – diventa simultaneamente espressione di resistenza (Rivetti, 2023; Mohebkhodae, 2025) e strumento di contro-narrazione nazionale e transnazionale (Izadi & Dryden, 2024).



2. Il corpo come dispositivo di contro-narrazione

Per chiarire il concetto di contro-narrazione, partiamo dal definire la narrazione, che è “la grammatica fondamentale di ogni forma di pensiero e di comunicazione” (Chambers, 2011, p. 130), la quale allena la mente, in senso pedagogico, all’incontro e al dialogo (Cambi, 2012). Le trame narrative – nei contesti educativi dell’infanzia e in quelli interculturali di più ampio respiro – promuovono l’emancipazione, veicolano valori come la solidarietà, il rispetto, superando le dicotomie noi-loro. Rappresentano la ricerca di una narrazione comune che faccia sintesi, ma non snaturi, la realtà multiculturale della società contemporanea (Zizioli, 2017).

Nafisi (2015), scrittrice iraniana, ne parla con queste parole:

le storie sono longeve [...], ma hanno bisogno di essere rinnovate e raccontate da ogni generazione attraverso gli occhi e le esperienze di nuovi lettori che condividono uno spazio comune, senza confini tracciati dalla politica o dalla religione, dall’etnia o dal genere: la Repubblica dell’immaginazione è la Repubblica più democratica di tutte (Ivi, p. 50).

Il rischio di adottare un’unica narrazione possibile, a livello sociale, è quello di ricadere nell’autoritarismo. Le contro-narrazioni, che sono riformulazioni alternative rispetto ai racconti dominanti (Mutua & Li, 2008), riducono tale evenienza, possedendo una forte componente pedagogica. Stimolano, infatti, riflessioni critiche, ammettono diversi punti di vista, favoriscono la comprensione interculturale. Non solo, consentono il decentramento, propongono un esercizio di spostamento mentale, di atteggiamento curioso, interrogativo e ricettivo per immaginare il modo di vivere di altre persone, sperimentare che esistono altri modi di pensiero e sentimento rispetto ai propri (Nussbaum, 2012; Zoletto, 2012; Zizioli, 2017).

Le proteste femminili iraniane sono forme di contro-narrazione poiché decentrano lo sguardo rispetto a rappresentazioni stereotipate, decostruendo il pensiero dominante e offrendo nuovi spunti per l’elaborazione di modelli educativi interculturali (Zizioli, 2017; Lueg & Wolff Lundholt, 2021).

Secondo la prospettiva semiologica di Barthes (2002), infatti, ogni gesto può essere letto come segno – ossia come un elemento portatore di significati che trascendono l’atto materiale in sé e che assumono valore all’interno del contesto socioculturale in cui vengono prodotti e interpretati. Ciascun significato può essere denotativo (è il livello letterale e immediato, quello percepito senza mediazione ideologica) e connotativo (il senso culturale, simbolico e ideologico, che conferisce al gesto un valore sociale, politico o morale). Per il sociologo, il gesto non si limita quindi alla materialità: esso diventa contro-narrazione simbolica in cui la dimensione visibile e quella culturale si intrecciano, producendo un messaggio complesso che può essere letto e interpretato dal pubblico (*Ibidem*).

I gesti corporei delle donne, diffusi per mezzo delle immagini, diventano veicoli simbolici di significato che sollecitano l’identificazione in chi li osserva, anche a livello mediatico transnazionale (Zoletto, 2012; Izadi & Dryden, 2024), amplificando il legame tra corpo e dispositivi di contro-narrazione. I gesti dimostrativi delle donne iraniane acquisiscono una valenza simbolica ancora più potente quando vengono “mostrati”, poiché vanno contro il desiderio di “nascondere” del regime. Le foto¹ sollecitano non solo i registri cognitivi, ma anche quelli emotivi di chi li osserva (Barthes, 2002; 2003).

Ampliando la riflessione al concetto di intersezionalità (Crenshaw, 1989), potremmo dire che le immagini, connesse ad atti dimostrativi corporei, stimolano le dinamiche collegate all’essere donna (il valore dell’ascolto, del dialogo, del rispetto), diventando veicoli multistrato sia di rabbia, dolore, sofferenza, sia di tematiche di genere, oppressione e diritti (Crenshaw, 1989; Ulivieri, 2016). In un contesto repressivo dove il corpo femminile è sottoposto a un controllo normativo-morale – si pensi all’obbligo del velo e alla

1 Ai fini dell’analisi qui proposta, le immagini non vengono assunte prioritariamente come documenti probatori dell’evento, ma come materiali iconografici circolanti nello spazio pubblico digitale la cui efficacia pedagogica e simbolica risiede nei significati che attivano presso i destinatari.



regolamentazione pubblica delle donne – il gesto di intervenire su di esso e, soprattutto, mostrarsi, diventa una forma di contestazione politica e culturale che coinvolge più livelli: individuale, essendo rivendicazione dell'autonomia e dell'autodeterminazione; simbolico, in quanto messa in discussione delle norme sociali e religiose imposte; collettivo, poiché tali pratiche si inscrivono in dinamiche più ampie di mobilitazione e resistenza contro l'ideologia culturale vigente (Eskandari, 2024; Izadi & Dryden, 2024).

3. L'impossibilità di reprimere la differenza

L'egemonia che le contro-narrazioni tentano di mettere in crisi è sorretta da quello che Bourdieu (2024) definisce il paradosso della *doxa*.

Per il sociologo francese, nella storia delle società umane è sempre esistita la volontà di applicare una sola forma di narrazione dominante, capace di imporre significati e valori legittimi, marginalizzando le posizioni subalterne. Il paradosso della *doxa* rimanda, però, all'impossibilità che ciò si realizzi e consisterebbe nell'illusione di eliminare, attraverso norme, l'eterogeneità culturale. Quest'ultima, infatti, è e sarà sempre intrinseca a qualsiasi contesto sociale, orientale od occidentale che sia (Crenshaw, 1989; Callari Galli et al., 2016; Morin, 2023). Ogni tentativo di ridurre la complessità a un modello monoculturale si rivelerebbe fallimentare, in quanto eliminare le differenze – culturali, di genere, di classe o di potere – corrisponderebbe al contraddire la natura stessa del mondo (Hall, 2006; Gramsci, 2024).

Quanto detto è applicabile sia in contesti come l'Iran, che, con gli ovvi distinguo, nelle democrazie occidentali. In scenari integralisti come quello iraniano, ad esempio, nonostante le proteste dimostrative degli ultimi anni contro il regime degli ayatollah possano suggerire un'opposizione omogenea e generalizzata, la realtà sociale è più articolata e stratificata. Nel Paese coesistono modelli femminili inneggianti alla *sharia* con quelli incitanti alla ribellione e alla libertà dal patriarcato islamico. Questo pluralismo di prospettive evidenzia come le pratiche di protesta e le ideologie soggiacenti non siano necessariamente uniformi (Farahi, 2024; Rivetti, 2023; Mohebkhodae, 2025).

Prova ne è che le immagini riportate a inizio dell'articolo, diffuse nei social media, generano reazioni eterogenee: da un lato vi sono commenti che lodano il coraggio e l'esemplarità delle donne, dall'altro osservazioni critiche e di disapprovazione. Analogamente, nei contesti occidentali persistono tensioni tra gruppi con visioni estremiste e posizioni pluralistiche: si pensi all'ICE negli Stati Uniti, o a gruppi di estrema destra in contesti europei.

L'eterogeneità culturale è dunque costitutiva delle dinamiche sociali e culturali e continuerà a manifestarsi attraverso dissensi, conflitti e pratiche di resistenza, indipendentemente dall'assetto politico o dalla cornice normativa in cui ci si trova (Young, 2000; Fiorucci, 2020; Mansouri & Elias, 2025). Ma se il paradosso consiste nell'impossibilità di controllare e sopprimere la differenza, riducendo il popolo a un'espressione monoculturale delle menti – essendo la complessità condizione strutturale odierna (Morin, 2023), ne consegue un interrogativo: come agire (pedagogicamente) di fronte alla (in)differenza?

4. Valorizzare lo scarto e la resistenza (in chiave pedagogica)

Posto che la repressione non è la soluzione, al di là di ciò che i recenti fatti di guerra ci fanno presumere, la risposta alla domanda è: dare valore epistemico e formativo alla differenza. In altre parole, poiché le contro-narrazioni, o subalternità, nascono dalla marginalizzazione di una parte di società – relegata a “scarto” (Contini, 2009) – che, però, vuole emergere, bisogna trasformare lo stesso “scarto”, la marginalità, la differenza in risorsa, attraverso pratiche di resistenza e *agency* (Nussbaum, 2000; 2012).

Lo scarto non è inteso solo come mancanza di risorse materiali per emergere, ma come giustificazione e sottomissione all'indifferenza dell'egemonia (Contini, 2009; Gramsci, 2024). Più precisamente:



ciò che è considerato residuo in relazione a tutto quello che conta, che si colloca in primo piano e gode di una diffusa rappresentazione sociale positiva. [...] la categoria dello scarto rimanda a una modalità di proposta che prevede uno spazio, un intervallo di riflessione e di elaborazione fra sé stessa e la risposta che sollecita: un tempo tutto dell'interlocutore cui ci rivolgiamo affinché trovi la via della propria progettualità (Contini, 2009, pp. 7-15).

Nel nostro caso, in Iran le donne sono “scarto” della società (ma il tema potrebbe essere esteso a più tematiche, come quello migratorio). Traendo spunto da quanto ci insegnano le immagini delle donne iraniane e dall'impossibilità di eliminare la complessità e la differenza (Young, 2000; Morin, 2023; Gramsci, 2024), il compito di pedagogisti e educatori non può limitarsi a una posizione di neutralità. Essi sono chiamati a promuovere, a partire dall'infanzia, la comprensione critica delle diversità, favorendo la costruzione di ambienti in cui il confronto diventi strumento di riflessione e di trasformazione narrativa. Sotto un profilo pratico, ciò è possibile attuando “pratiche di resistenza” (Contini, 2009), ovvero dare vita allo scarto, valorizzarlo e proporlo in tutte le sue connotazioni, senza reprimerlo, imparando a evidenziare quel sapere minoritario che i regimi (ma non solo) tendono a controllare. Nel concreto, vuol dire ampliare lo spettro del possibile per i soggetti educativi e le future generazioni,

rafforzarsi nella capacità di non lasciarsi sedurre dalle chiamate al conformismo e dai meccanismi di competitività e di potere, tanto diffusi e incalzanti, in qualunque espressione si manifestino e su qualunque piano promettano gratificazioni al nostro narcisismo professionale e personale. [...] Una resistenza orientata in direzione di impegno pedagogico, sociopolitico, etico (Ivi, p. 21).

L'analisi delle immagini delle donne iraniane e dell'uso del corpo femminile come dispositivo di contro-narrazione, se intrecciata con una prospettiva intersezionale sul genere, ci suggerisce di utilizzare “lo scarto” e la differenza come strumento educativo per formare futuri cittadini critici, consapevoli delle strutture di potere e delle dinamiche di esclusione che attraversano le società contemporanee (Baldacci, 2022). L'attenzione deve essere posta sulle opportunità effettive di agire e di essere ciò che si vuole diventare (*agency*), sulla possibilità di creare nuovi spazi simbolici dove le *capabilities* fondamentali – libertà di espressione, movimento e auto-determinazione – possano autogenerarsi (Nussbaum, 2000; 2012).

Rimanere confinati alla cultura dello scarto e non attivare pratiche di resistenza, significherebbe, per alcuni, non dar seguito all'educazione alla pace (Montessori, 2004; Baldacci, 2022), quella del rispetto della differenza, rigettando la complessità di cui siamo parte e rendendo le future generazioni meno inclini al dialogo. Di questo, come mostrano anche i recenti eventi bellici, vi è urgente bisogno.

Bibliografia

- Baldacci, M. (2022). La via pedagogica della pace. *Pedagogia più Didattica*, 8(1), 1–3.
- Barthes, R. (2002). *Elementi di semiologia* (A. Bonomi, Trans.). Einaudi. (Original work published 1964)
- Barthes, R. (2003). *La camera chiara. Nota sulla fotografia* (R. Guidieri, Trans.). Einaudi. (Original work published 1980)
- Bourdieu, P. (2024). *Il dominio maschile* (A. Serra, Trans.). Feltrinelli. (Original work published 1998)
- Callari Galli, M., Cambi, F., & Ceruti, M. (2016). *Formare alla complessità. Prospettive dell'educazione nelle società globali*. Carocci.
- Cambi, F. (2012). *Incontro e dialogo. Prospettive della pedagogia interculturale*. Carocci.
- Chambers, A. (2011). *Siamo quello che leggiamo, crescere tra lettura e letteratura*. Equilibri.
- Contini, M. (2009). *Elogio dello scarto e della resistenza. Pensieri ed emozioni di filosofia dell'educazione*. Clueb.
- Crenshaw, K. (1989). Demarginalizing the Intersection of Race and Sex: A Black Feminist Critique in Antidiscrimination Doctrine, Feminist Theory, and Antiracist Politics. *University of Chicago Legal Forum*, 1(8), 139–167.



- Eskandari, S. (2024). Internal Colonialism in Iran: Gender and Resistance against the Islamic Regime. *International Journal of Middle East Studies*, 55, 739–743.
- Farahi, F. (2024). *Iran, realtà sociale e questione femminile. Modelli pedagogici e spunti autobiografici*. ETS.
- Fiorucci, M. (2020). *Educazione, Formazione e pedagogia in prospettiva interculturale*. FrancoAngeli.
- Gramsci, A. (2014). *Quaderni del carcere*. Einaudi. (Original work published 1975)
- Gramsci, A. (2024). *Odio gli indifferenti*. Garzanti. (Original work published 1965)
- Hall, S. (2006). *Il soggetto e la differenza. Per un'archeologia degli studi culturali e postcoloniali*. Meltemi.
- Izadi, D., & Dryden, S. (2024). Woman/life/freedom: The social semiotics behind the 2022 Iranian protest movement. *Discourse, Context & Media*, 60, 1–11.
- Kayal, M., & Ali, S. (2024). The impact of mandatory Hijab Laws on women's rights in Iran: A human rights perspective. *Global Campus Human rights Journal*, 7, 22–39.
- Keddie, N. R. (2006). *Modern Iran: Roots and Results of Revolution*. Yale University press.
- Kung, H. (2005). *Islam. Passato, presente e futuro*. Rizzoli.
- Lueg, K., & Wolff Lundholt, L. (Eds.). (2021). *Routledge handbook of counter-narratives*. Routledge.
- Mansouri, F., & Elias, A. (2025). Pluralist diversity governance: deepening the multiculturalism-interculturalism nexus. *Comparative Migration Studies*, 13, 1–20.
- Mernissi, F. (1992). *The Veil and the Male Elite: A Feminist Interpretation of Women's Rights in Islam*. Perseus Books.
- Mohebkhodae, S. (2025). Civil Disobedience and Feminist Resistance in Iran: Reclaiming Agency under Authoritarian Rule. *UPA Strategic Affairs*, 6(2), 125–171.
- Montessori, M. (2004). *Educazione e pace*. Opera Nazionale Montessori. (Original work published 1949)
- Morin, E. (2023). *Le sfide della complessità*. Le Lettere. (Original work published 2011)
- Mutua, K. & Li, G. (2008). Counternarrative. In L. M. Given (Ed.), *The SAGE Encyclopedia of Qualitative Research Methods*, (pp. 132-133). SAGE.
- Nafisi, A. (2015). *La Repubblica dell'immaginazione. Una vita e i suoi libri* (M. Ghini, Trans.). Adelphi. (Original work published 2014)
- Nussbaum, M. (2000). *Women and Human Development. The Capabilities Approach*. Cambridge University Press.
- Nussbaum, M. C. (2012). *The New Religious Intolerance*. Harvard University Press.
- Rivetti, P. (2023). Mobilitazioni, resistenze e negoziazioni. La militanza e la soggettivazione politica femminista e delle donne nella Repubblica Islamica. *Iride*, 3, 441–454.
- Ulivieri, S. (2016). *Educare al femminile*. ETS.
- Wadud, A. (2011). *Il Corano e la donna. Rileggere il Testo Sacro da una prospettiva di genere*. Effatà.
- Wagner, W., Sen, R., Permanadeli, R., & Howarth, C. S. (2012). The veil and Muslim women's identity: cultural pressures and resistance to stereotyping. *Culture & Psychology*, 18(4), 521–541.
- Young, I. M. (2000). *Inclusion and democracy*. Oxford University Press.
- Zaccara, L. (2026). *Iran's 2025-26 protests, resilience and political containment*. Retrieved March 11, 2026, from <https://www.realistitutoelcano.org/en/analyses/irans-2025-26-protests-resilience-and-political-containment>
- Zizioli, E. (2017). Narrazioni decentrate. In M. Fiorucci, F. Pinto Minerva, & A. Portera (Eds.), *Gli alfabeti dell'intercultura* (pp. 455–464). ETS.
- Zoletto, D. (2012). *Pedagogia e studi culturali. La formazione tra critica postcoloniale e flussi culturali transnazionali*. ETS.



Risignificare il corpo femminile nel neopatriarcato: *agency childfree* e il progetto Lunadigàs

Re-signifying the Female Body in the Neo-Patriarchy: *Childfree* Agency and the Lunadigàs Project

Gaetana Tiziana Iannone

Università degli Studi Roma Tre, gaetanatiziana.iannone@uniroma3.it

CORPI, POTERE, DISCIPLINAMENTO E AGENCY

ABSTRACT

In the era of neo-patriarchy, women's bodies continue to be inscribed within normative and symbolic frameworks that define their value, functions, and possibilities. From early childhood, girls and women are socialized to conceive of their bodies as naturally oriented toward care and reproduction, while public discourses on declining birth rates reinforce the idea of motherhood as a civic and identity-based duty. Within this context, the *childfree* choice emerges as a practice of resignification of the female body that challenges reproductive normativity and the assumption of motherhood as a natural destiny. This article offers a pedagogical reflection grounded in a case study of the Lunadigàs project, the first collective initiative in Italy to collect, archive, and publicly disseminate narratives of women who identify with the choice not to have children. The contribution explores the educational, symbolic, and counter-normative potential of these narratives, highlighting their capacity to question dominant processes of gender socialization and to open up alternative imaginaries of female agency and embodied subjectivity.

Nell'era del neopatriarcato, il corpo delle donne continua a essere inscritto entro cornici normative e simboliche che ne definiscono valore, funzioni e possibilità. Fin dall'infanzia, ragazze e donne vengono socializzate a concepire il proprio corpo come naturalmente orientato alla cura e alla riproduzione, mentre i discorsi pubblici sulla denatalità rafforzano l'idea della maternità come dovere civico e identitario. In questo contesto, la scelta *childfree* rappresenta una pratica di risignificazione del corpo femminile che mette in discussione la normatività riproduttiva e l'assunto della maternità come destino naturale. Il contributo propone una riflessione pedagogica a partire dallo studio di caso del progetto Lunadigàs, primo collettivo italiano ad aver raccolto e reso pubbliche le narrazioni di donne che si riconoscono nella scelta di non avere figli, esplorandone il potenziale educativo e contro-normativo.

KEYWORDS

The Female Body; Motherhood; The Childfree Choice; Neo-Patriarchy; Female Agency
Corpo femminile; Maternità; Scelta *childfree*; Neopatriarcato; Agency femminile

OPEN ACCESS Double blind peer review

Volume 4 | n. 1 | giugno 2026

Citation: Iannone, G.T. (2026). Risignificare il corpo femminile nel neopatriarcato: *agency childfree* e il progetto Lunadigàs. *Cultura pedagogica e scenari educativi*, 4(1), 34-40. <https://doi.org/10.7347/spgs-01-2026-05>.

Corresponding Author: Gaetana Tiziana Iannone | gaetanatiziana.iannone@uniroma3.it

Journal Homepage: <https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/sipeges>

Pensa MultiMedia: ISSN: 2975-0113 • DOI: 10.7347/spgs-01-2026-05

Received: 12/04/2026 | **Accepted:** 22/05/2026 | **Published:** 30/06/2026

Introduzione

Negli ultimi anni, il femminile è tornato a occupare una posizione centrale nei discorsi pubblici, politici ed educativi, configurandosi nuovamente come luogo privilegiato di iscrizione di norme, aspettative e dispositivi di regolazione sociale. In un contesto segnato da ciò che una parte della letteratura definisce come neopatriarcato, caratterizzato dalla coesistenza di istanze emancipative e rinnovate forme di controllo simbolico, il corpo delle donne continua a essere investito da significati che ne orientano i percorsi biografici, i desideri e le possibilità di autodeterminazione. Tali dinamiche risultano particolarmente evidenti in relazione alla dimensione riproduttiva, che permane come asse portante della costruzione sociale della femminilità.

Dal punto di vista pedagogico, il corpo costituisce uno spazio eminentemente educativo: esso è oggetto di apprendimenti impliciti, narrazioni culturali e pratiche di socializzazione che contribuiscono a definire ciò che è ritenuto appropriato, desiderabile e legittimo per soggetti di genere diverso. Fin dall'infanzia, ragazze e donne sono indotte a concepire la propria corporeità come naturalmente orientato alla cura, alla relazionalità e alla maternità. Tali percorsi educativi, che attraversano la famiglia, la scuola, i media e i contesti informali di apprendimento, concorrono a costruire l'idea di un corpo femminile "per altri", destinato alla riproduzione biologica e sociale (Biemmi, 2017; Catarsi, 2012).

In questo quadro, la maternità tende a configurarsi non solo come una possibilità esistenziale, ma come un orizzonte normativo interiorizzato, difficilmente sottraibile alla costruzione dell'identità femminile.

La pedagogia critica ha da tempo messo in luce come tali dispositivi contribuiscano a produrre disuguaglianze di genere, naturalizzando ruoli e funzioni che derivano in realtà da processi storici e culturali.

A rafforzare ulteriormente questa cornice intervengono, nell'attualità, i discorsi sulla denatalità, che assumono una forte valenza educativa e moralizzante. Attraverso una retorica emergenziale, la funzione materna viene frequentemente presentata come responsabilità individuale e dovere civico, sollecitando le donne a percepire la riproduzione come contributo imprescindibile al benessere della collettività (Shaw, 2011).

Tali narrazioni producono effetti formativi rilevanti, in quanto delineano modelli di femminilità desiderabile e delegittimano, più o meno esplicitamente, le scelte che si discostano dalla norma riproduttiva. In questo senso, la scelta *childfree*, intesa come decisione consapevole di non avere figli, rappresenta una frattura significativa rispetto ai percorsi educativi di genere dominanti. Essa mette in discussione l'assunto sulla naturalità del destino riproduttivo, aprendo uno spazio di ripensamento critico dei processi di socializzazione che associano in modo univoco corpo, femminilità e riproduzione (Park, 2005; Gillespie, 2003; Rich, 2021).

La letteratura internazionale evidenzia come le donne *childfree* siano spesso esposte a forme di stigmatizzazione e patologizzazione, che le rappresentano come soggetti mancanti, egoisti o devianti rispetto a un presunto ordine naturale (Settle & Brumley, 2014; Blackstone & Stewart, 2012).

Tali rappresentazioni non solo negano la legittimità della scelta, ma mostrano come le soggettività *childfree* elaborino pratiche narrative, relazionali e simboliche capaci di produrre contro-discorsi e nuovi immaginari del corpo e della progettualità di vita.

Negli ultimi anni, la letteratura internazionale ha ulteriormente approfondito il tema della scelta *childfree*, evidenziandone le intersezioni con i dispositivi pronatalisti contemporanei, le forme di stigma di genere e le dinamiche di costruzione dell'agency femminile in contesti neoliberali e post-emancipativi, con particolare attenzione alle dimensioni del corpo, della soggettività e della legittimazione simbolica (Borchorst & Siim, 2021; Donath, 2017; Makhoul-Khoury et al., 2026).

Nel contesto italiano, questi temi risultano ancora scarsamente indagati in ambito pedagogico: è in tale scenario che si colloca il progetto Lunadigàs, primo collettivo in Italia a occuparsi di questi temi.

Lunadigàs si configura come uno spazio di educazione informale e di produzione culturale, in cui la narrazione dell'esperienza diventa strumento di consapevolezza, riconoscimento e trasformazione simbolica (Hintz & Haywood, 2020; Moore, 2017).



1. Neopatriarcato e regolazione del corpo femminile

Comprendere le forme contemporanee di regolazione del corpo femminile richiede di collocarle entro una cornice socioculturale che, pur ereditando elementi del patriarcato storico, li riorganizza in configurazioni nuove, più fluide e meno immediatamente riconoscibili. Il concetto di *neopatriarcato* consente di nominare tali trasformazioni, mettendo in luce come le gerarchie di genere non siano state superate, ma piuttosto riformulate attraverso linguaggi, pratiche e dispositivi coerenti con il contesto neoliberale e postemancipativo (Walby, 1990; McRobbie, 2009; Connell & Pearse, 2015). In questa prospettiva, l'uguaglianza formale e il riconoscimento dei diritti convivono con persistenti forme di disuguaglianza simbolica e materiale, che continuano a orientare le aspettative di genere attraverso modalità meno esplicite, ma non per questo meno incisive (Fraser, 2013).

A differenza del patriarcato classico, fondato su strutture esplicite di subordinazione e su un controllo diretto del corpo delle donne, il neopatriarcato opera in modo più indiretto e pervasivo; la subordinazione di genere non scompare, ma si articola attraverso dispositivi simbolici, discorsivi ed educativi che agiscono spesso in modo invisibile, pur mantenendo una forte efficacia normativa (Connell, 2002; Gill, 2017).

La retorica della libertà e della scelta individuale rappresenta una delle principali discontinuità rispetto al passato: le donne vengono incoraggiate a percepirsi come soggetti autonomi e responsabili, liberi di decidere del proprio corpo. Tuttavia, questa enfasi sulla scelta tende a occultare le pressioni strutturali e simboliche che rendono alcune opzioni socialmente desiderabili e altre marginalizzate o stigmatizzate (Gill, 2017; McRobbie, 2009). In particolare, l'orizzonte materno continua a essere costruito come esito "normale" e moralmente auspicabile della vita femminile, mentre le scelte alternative vengono lette come mancanze o deviazioni (Gillespie, 2003; Park, 2005).

Il neopatriarcato non impone, ma orienta; non proibisce, ma valuta; non esclude formalmente, ma gerarchizza simbolicamente.

Il controllo sul corpo femminile si esercita attraverso un intreccio di responsabilizzazione individuale e interiorizzazione delle norme, producendo forme di autosorveglianza e autoregolazione particolarmente efficaci sul piano educativo (Foucault, 1976; Gill, 2017). All'interno di questo quadro, il corpo femminile continua a essere investito di un valore eminentemente sociale, configurandosi come *corpo utile*: utile alla riproduzione biologica, alla continuità sociale e alla stabilità demografica. Tale utilità non viene espressa in termini apertamente prescrittivi, ma è veicolata mediante narrazioni culturali, immagini mediali e pratiche educative che presentano la maternità come compimento e realizzazione del corpo femminile (Bourdieu, 1998; Federici, 2014; Rich, 2021; Shaw, 2011).

La funzione riproduttiva viene così naturalizzata e sottratta al campo della scelta, collocandosi nell'orizzonte dell'evidenza biologica: il corpo delle donne appare costantemente come corpo potenzialmente materno, anche quando la maternità non è desiderata, rinviata o rifiutata, rendendo ogni altra progettualità esposta a interrogazioni, sospetti e richiami all'ordine (Badinter, 1981; Biemmi, 2017; Gillespie, 2003). Nonostante le trasformazioni sociali e culturali degli ultimi decenni, gli ordini simbolici binari continuano così a strutturare la rappresentazione dei corpi e dei ruoli di genere, rafforzando l'associazione tra femminilità, cura e riproduzione (Connell & Pearse, 2015; Ulivieri, 2023). Tali dinamiche agiscono come veri e propri dispositivi latenti del corpo e del genere, contribuendo a definire ciò che è pensabile, desiderabile e legittimo per le donne e limitando il riconoscimento di forme alternative di agency. È all'interno di questo spazio di tensione che la scelta *childfree* emerge come pratica di rottura simbolica, capace di interrogare criticamente l'ordine neopatriarcale e di aprire a nuove possibilità di risignificazione del corpo femminile.



2. Agency e risignificazione del corpo femminile. Il corpo non materno come spazio politico ed educativo

Nel contesto neopatriarcale, il riconoscimento dell'agency femminile passa necessariamente attraverso una riflessione critica sul corpo. Interrogare la capacità d'azione a partire dal corpo significa infatti riconoscere che l'autodeterminazione non si esercita in uno spazio neutro, ma all'interno di cornici educative e simboliche che rendono alcune scelte più pensabili e socialmente legittime di altre (Bourdieu, 1998; Foucault, 1976). La scelta *childfree*, in questo quadro, non si limita a sottrarre il corpo femminile alla funzione materna, ma ne mette in discussione la definizione stessa, rompendo l'equivalenza naturalizzata tra femminilità e generatività biologica. Il corpo non materno emerge così come spazio politico ed educativo, luogo di possibilità e di produzione di nuovi significati (Butler, 2004; Grosz, 1994). Nel dibattito femminista e pedagogico, la soggettività agente è intesa come capacità situata di agire all'interno di cornici normative e relazionali che rendono alcune scelte più legittime di altre (Emirbayer & Mische, 1998; Mahmood, 2005). Applicata alla condizione *childfree*, tale prospettiva consente di superare la contrapposizione tra libertà e costrizione, mostrando come la non maternità intenzionale non rappresenti un ritiro dal sociale, ma una diversa modalità di abitare il corpo, il tempo e le relazioni. L'agency *childfree* implica un lavoro riflessivo che attraversa processi educativi, negoziazioni identitarie e confronti con lo stigma, mettendo in evidenza la dimensione profondamente simbolica e relazionale dell'autodeterminazione femminile (Gillespie, 2003; Hintz & Haywood, 2020).

La rinuncia alla maternità obbligata apre così a una riappropriazione simbolica del corpo, sottratto alla logica del "per altri" e reinscritto nella dimensione del progetto, del desiderio e del tempo scelto. Attraverso narrazioni alternative del corpo e della biografia, le *childfree* contribuiscono a destabilizzare l'immaginario dominante, producendo forme di apprendimento informale e trasformativo in cui la messa in parola dell'esperienza diventa strumento di consapevolezza critica e di riconoscimento reciproco (Brookfield, 2001; Ulivieri, 2023). L'agency *childfree* assume così una portata collettiva e culturale, concorrendo alla costruzione di nuovi immaginari del corpo femminile capaci di sfidare il neopatriarcato sul piano più profondo dei significati attribuiti al vivere incarnato.

3. Il progetto Lunadigàs. Storia, obiettivi e pratiche

Dal punto di vista metodologico, il contributo si configura come un'analisi qualitativa di tipo esplorativo, condotta attraverso lo studio di materiali pubblicamente disponibili prodotti dal progetto Lunadigàs.

In particolare, l'analisi ha riguardato testimonianze scritte, contenuti audiovisivi e testi di presentazione del progetto, diffusi nei suoi spazi pubblici e nelle iniziative culturali a esso collegate. I materiali sono stati analizzati mediante analisi tematica (Braun & Clarke, 2021), orientata all'individuazione di nuclei ricorrenti relativi al corpo, alla maternità normativa, allo stigma e alle forme di agency femminile emergenti nelle narrazioni.

Il progetto Lunadigàs nasce in Italia come iniziativa culturale e artistica finalizzata a dare voce alle esperienze delle donne che si riconoscono nella scelta *childfree*, in un contesto sociale caratterizzato da una forte invisibilizzazione di tali soggettività. Il nome stesso del progetto, che in sardo indica le "capre che non filiano", richiamando il ciclo lunare e rimandando simbolicamente al tempo corporeo e femminile, segnala fin dall'origine l'intenzione di sottrarsi a una linearità biografica rigidamente orientata alla maternità, aprendo a narrazioni alternative del corpo e del progetto di vita.

Ideato e sviluppato da una rete di donne provenienti da ambiti differenti, artistico, culturale, attivista, Lunadigàs si configura sin dall'inizio come uno spazio ibrido tra produzione culturale, archivio narrativo e pratica politica simbolica. Il progetto si inserisce in un vuoto discorsivo significativo nel panorama ita-



liano, dove la non-maternità intenzionale è stata a lungo trattata prevalentemente come problema individuale, mancanza o devianza, più che come scelta legittima e degna di ascolto.

Uno degli obiettivi centrali di Lunadigàs è la visibilizzazione delle esperienze *childfree* femminili, intesa non soltanto come esposizione pubblica, ma come pratica di legittimazione simbolica. Rendere visibili queste storie significa contrastare il silenzio e l'isolamento che spesso accompagnano la non-maternità, restituendo dignità narrativa a percorsi di vita che sfidano la normatività riproduttiva (Moore 2017; Hintz & Haywood, 2020).

Lunadigàs si colloca esplicitamente al di fuori di una prospettiva prescrittiva o oppositiva alla maternità in quanto tale. Il progetto non si configura come spazio "anti-madri", ma come luogo di affermazione della pluralità dei percorsi femminili, mettendo in discussione l'idea che la maternità costituisca un destino obbligato o criterio ultimo di realizzazione. Il posizionamento del progetto è profondamente pedagogico: esso agisce sulla possibilità di immaginare vite diverse, ampliando l'orizzonte del pensabile e del dicibile in relazione al corpo femminile.

Una delle pratiche più significative di Lunadigàs è la raccolta e archiviazione di storie di *childfree*, attraverso testimonianze scritte, interviste, prodotti audiovisivi e performance artistiche. L'archivio non è concepito come semplice deposito di materiali, ma come spazio dinamico di produzione di senso, in cui le pratiche narrative individuali si intrecciano, risuonano e si rafforzano reciprocamente.

Raccontare il proprio essere *childfree* diventa un atto educativo e formativo, che consente alle donne di rielaborare il rapporto con il proprio corpo, di nominare lo stigma vissuto e di ricostruire un'immagine di sé sottratta alla logica della mancanza (Mortari, 2007; Brookfield, 2001). In tale processo, il racconto individuale si trasforma in sapere condiviso, capace di generare identificazione e riconoscimento. L'archivio di Lunadigàs funziona così come dispositivo pedagogico informale, in cui l'apprendimento avviene tramite il confronto con altre storie e la scoperta di linguaggi comuni per nominare esperienze spesso vissute in solitudine. Attraverso eventi pubblici, presentazioni, incontri e collaborazioni con festival culturali, Lunadigàs estende la propria azione oltre la dimensione archivistica, configurandosi come spazio di educazione informale e di produzione di contro-discorsi sulla maternità. In questi contesti, le narrazioni *childfree* vengono sottratte alla sfera privata per entrare nello spazio pubblico, interrogando direttamente i dispositivi simbolici che regolano la femminilità.

Questa dimensione pubblica è particolarmente rilevante nel contesto italiano, caratterizzato da una forte pressione culturale e politica sulla funzione materna, soprattutto in relazione ai discorsi sulla denatalità. Lunadigàs si colloca in tale scenario come pratica di resistenza simbolica, capace di mostrare come il corpo femminile possa essere vissuto e significato al di fuori della funzione riproduttiva, senza per questo perdere valore sociale o densità relazionale. Il progetto contribuisce così alla costruzione di nuovi immaginari educativi sul corpo e sul progetto di vita femminile, rendendo pensabile una femminilità non definita dalla maternità, ma aperta a molteplici forme di agency; sarà proprio l'analisi di tali materiali narrativi e dei significati che esse producono a costituire il focus della sezione successiva, dedicata alla lettura pedagogica delle pratiche discorsive emergenti dal progetto Lunadigàs.

L'analisi delle esperienze raccolte e diffuse mostra come questa scelta non venga semplicemente enunciata come decisione individuale, ma progressivamente elaborata come processo di risignificazione del corpo, del tempo e dell'identità femminile. Le testimonianze si collocano entro un orizzonte discorsivo che sfida apertamente la normatività riproduttiva, producendo contro-narrazioni capaci di destabilizzare l'equivalenza tra femminilità e dimensione materna che struttura l'ordine simbolico neo-patriarcale (Gillespie, 2003).

Un primo elemento ricorrente nelle narrazioni di Lunadigàs riguarda l'esperienza del silenzio e dell'isolamento che precede la presa di parola pubblica. Molte testimonianze restituiscono vissuti di incomprendimento, sospensione e auto-censura, spesso alimentati dall'assenza di modelli alternativi di femminilità non materna. In tale fase, la non-maternità emerge inizialmente come condizione vissuta in solitudine, priva di un vocabolario condiviso per essere pensata e raccontata (*Ibidem*).

L'atto di narrare all'interno di Lunadigàs assume dunque una funzione di rottura del silenzio: nominare l'essere *childfree* significa rendere visibile una possibilità esistenziale che il discorso dominante tende a oc-



cultare. Come evidenziato dalla letteratura sulle pratiche narrative, la messa in parola dell'esperienza costituisce un momento cruciale nei processi di costruzione del significato e di riconoscimento di sé (Mortari, 2007; Brookfield, 2001).

Nel passaggio dalla dimensione privata a quella pubblica, le narrazioni contribuiscono a trasformare l'esperienza materna da esperienza individuale vissuta come anomalia a posizione simbolica condivisibile. Il racconto diventa così atto educativo, capace di produrre consapevolezza non solo in chi narra, ma anche in chi ascolta o legge.

Un secondo nucleo tematico rilevante riguarda la risignificazione del corpo femminile. Nelle narrazioni di Lunadigàs, il corpo non materno non viene presentato come corpo "in difetto", ma come corpo pienamente abitato, desiderante e legittimo. Questo aspetto è particolarmente significativo se letto alla luce del dispositivo simbolico che associa il valore del corpo femminile alla sua funzione riproduttiva (Bourdieu, 1998; Federici, 2014).

Molte testimonianze problematizzano esplicitamente l'idea di mancanza, mostrando come essa non derivi dall'esperienza vissuta, ma dallo sguardo sociale interiorizzato. La narrazione consente così di spostare il baricentro interpretativo: non è il corpo *childfree* a essere carente, ma l'ordine simbolico dominante a risultare incapace di riconoscere la pluralità dei corpi femminili (Butler, 2004; Grosz, 1994). Raccontare il proprio corpo come non materno permette pertanto di sottrarlo alla logica del destino e reinscriverlo nella dimensione del progetto, della scelta e del desiderio.

Un ulteriore elemento centrale nelle narrazioni analizzate riguarda il rapporto con il tempo biografico. Le storie raccolte da Lunadigàs mettono in discussione la scansione temporale dominante che struttura le vite femminili attorno a tappe considerate "natural": formazione, lavoro, maternità. Il rifiuto o il superamento di questa linearità apre a concezioni alternative del tempo, non più orientato a una finalità riproduttiva, ma plurale e aperto (Moore, 2017; Hintz & Haywood, 2020). Il tempo non occupato dalla maternità non è descritto come vuoto, bensì come spazio di possibilità, di cura di sé, di relazioni alternative e di impegno sociale; tale rappresentazione contribuisce a smascherare l'assunto secondo cui la maternità costituirebbe l'unica forma di piena adultità femminile.

Un aspetto particolarmente rilevante del progetto Lunadigàs è la dimensione collettiva della narrazione. Pur nella diversità delle esperienze riportate, le storie producono un effetto di risonanza reciproca che consente alle donne di riconoscersi in vissuti condivisi. La dimensione collettiva della narrazione svolge una funzione pedagogica cruciale: attraverso il riconoscimento reciproco, l'esperienza *childfree* diventa socialmente intelligibile e simbolicamente legittimata. Come mostrano gli studi sulle comunità narrative, il racconto condiviso contribuisce alla costruzione di identità resistenti e alla produzione di contro-discorsi capaci di sfidare l'egemonia culturale (Polkinghorne, 1988; Moore, 2017). Lunadigàs non è, dunque, soltanto un archivio di storie, ma uno spazio di elaborazione e risignificazione simbolica che agisce sul piano culturale ed educativo, capace di contribuire a costruire un immaginario in cui il corpo femminile non è più vincolato alla dimensione materna per essere riconosciuto come pienamente valido, aprendo a nuove forme di agency e di progettualità.

Bibliografia

- Badinter, E. (1981). *L'amour en plus. Histoire de l'amour maternel* (XVIIe–XXe siècle). Flammarion.
- Biemmi, I. (2017). *Educazione sessista. Stereotipi di genere nei libri delle elementari*. Rosenberg & Sellier.
- Blackstone, A., & Stewart, M. D. (2012). Choosing to be childfree: Research on the decision not to parent. *Sociology Compass*, 6(9), 718–727. <https://doi.org/10.1111/j.1751-9020.2012.00496.x>
- Borchorst, A., & Siim, B. (2021). Gender equality and diversity in the Nordic welfare states. In A. Borchorst & B. Siim (Eds.), *Gendering politics and policy in the Nordic welfare states* (pp. 1–20). Routledge.
- Bourdieu, P. (1998). *La domination masculine*. Seuil.
- Brookfield, S. D. (2001). *Understanding and facilitating adult learning*. Jossey-Bass.



- Braun, V., & Clarke, V. (2021). *Thematic analysis: A practical guide*. SAGE.
- Butler, J. (2004). *Undoing gender*. Routledge.
- Catarsi, E. (2012). *Pedagogia della famiglia*. Carocci.
- Connell, R. W. (2002). *Gender*. Polity Press.
- Connell, R. W., & Pearse, R. (2015). *Gender: In world perspective* (3rd ed.). Polity Press.
- Donath, O. (2017). *Regretting motherhood: A sociopolitical analysis*. North Atlantic Books.
- Emirbayer, M., & Mische, A. (1998). What is agency? *American Journal of Sociology*, 103(4), 962–1023. <https://doi.org/10.1086/231294>
- Federici, S. (2014). *Calibano e la strega. Le donne, il corpo e l'accumulazione originaria*. Mimesis.
- Foucault, M. (1976). *La volontà di sapere*. Gallimard.
- Fraser, N. (2013). *Fortunes of feminism*. Verso.
- Gill, R. (2017). *Gender and the media* (2nd ed.). Polity Press.
- Gillespie, R. (2003). Childfree and feminine identity. *Gender & Society*, 17(1), 122–136. <https://doi.org/10.1177/0891243202238980>
- Grosz, E. (1994). *Volatile bodies: Toward a corporeal feminism*. Indiana University Press.
- Hintz, E. A., & Haywood, A. (2020). Media frames of voluntary childlessness in the United States between 1989 and 2018. *Sex Roles*, 83, 261–275. <https://doi.org/10.1007/s11199-020-01197-z>
- Mahmood, S. (2005). *Politics of piety: The Islamic revival and the feminist subject*. Princeton University Press.
- Makhoul-Khoury, S., Lans, O., & Shenaar-Golan, V. (2026). Beyond motherhood: Understanding the lives of voluntarily childless women in a pronatalist society. *Culture, Health & Sexuality*. <https://doi.org/10.1080/13691058.2026.2618746>
- McRobbie, A. (2009). *The aftermath of feminism*. SAGE.
- Moore, J. (2017). Facets of agency in stories of transforming from childless by choice to mother. *Journal of Marriage and Family*, 79(4), 1144–1160. <https://doi.org/10.1111/jomf.12402>
- Mortari, L. (2007). *Cultura della cura e pedagogia*. Carocci.
- Park, K. (2005). Choosing childlessness: Weber's typology of action and motives of the voluntarily childless. *Sociological Inquiry*, 75(3), 372–402. <https://doi.org/10.1111/j.1475-682X.2005.00127.x>
- Polkinghorne, D. E. (1988). *Narrative knowing and the human sciences*. SUNY Press.
- Rich, A. (2021). *Of woman born: Motherhood as experience and institution*. W. W. Norton.
- Settle, J. E., & Brumley, K. M. (2014). "It's the choices you make": Narratives of voluntary childlessness. *Journal of Family Communication*, 14(4), 338–357. <https://doi.org/10.1080/15267431.2014.945735>
- Shaw, R. L. (2011). Women's experiential journey toward voluntary childlessness: An interpretative phenomenological analysis. *Journal of Community & Applied Social Psychology*, 21(4), 304–317. <https://doi.org/10.1002/casp.1087>
- Ulivieri, S. (2023). Identità di genere, femminismo e educazione. *Civitas Educationis – Education, Politics and Culture*, 12(1), 110–122. <https://doi.org/10.7413/2281-9568063>
- Walby, S. (1990). *Theorizing patriarchy*. Basil Blackwell.



Body shaming e corpi femminili: tra disconoscimento e violenza

Body Shaming and Woman's Bodies: Between Misrecognition and Violence

Laura Occhini

DISPOC Università di Siena, laura.occhini@unisi.it

Maria Rita Mancaniello

DISPOC Università di Siena, mariarita.mancaniello@unisi.it

CORPI E VIOLENZE

ABSTRACT

The study presents the results of research on body shaming, analyzed from a comparative perspective that highlights differences in the processes of regulation and control between the female and male body. The investigation, conducted through a self-administered questionnaire using probabilistic snowball sampling, involved 1.014 participants and explored: perception and characterization of the phenomenon, experiences of victimization, and effects on mental health. Drawing on an interdisciplinary theoretical framework, the study examines the definitional criteria provided by victims and non-victims, with particular attention to asymmetries in the social evaluation of bodies, the processes of normalization of violence, and the contexts in which the phenomenon occurs most frequently across genders. The findings further indicate a greater pervasiveness and rigidity of normative pressures on the female body across the life course, while also revealing differences in patterns of exposure, perception, and impact between men and women, and underscore the urgency of pedagogical and psychological interventions aimed at prevention, critical awareness, and the re-signification of the body as a space of experience, dignity, and subjectivity.

Il lavoro presenta i risultati di una ricerca sul body shaming, analizzato in una prospettiva comparativa che mette in evidenza le differenze nei processi di controllo sociale tra corpo femminile e corpo maschile. L'indagine più ampia, condotta attraverso un questionario autosomministrato a campionamento probabilistico snowball, ha coinvolto 1.014 partecipanti ed esplorato: percezione e caratterizzazione del fenomeno, esperienze di vittimizzazione, effetti sulla salute mentale. A partire da un quadro teorico interdisciplinare, si analizzano i criteri definitivi forniti da vittime e non vittime, con particolare attenzione alle asimmetrie nella valutazione sociale dei corpi, ai processi di normalizzazione della violenza e agli ambienti in cui il fenomeno si manifesta con maggiore frequenza nei due generi. I risultati evidenziano, inoltre, una maggiore pervasività e rigidità della normazione sul corpo femminile lungo il ciclo di vita, indicando al contempo differenze nei pattern di esposizione, percezione e impatto tra uomini e donne, e sottolineano l'urgenza di dispositivi pedagogici e psicologici orientati alla prevenzione, alla consapevolezza critica e alla risignificazione del corpo come spazio di esperienza, dignità e soggettività.

KEYWORDS

Body Shaming; Appearance-based Victimization; Body Image; Gender Differences
Body shaming; Vittimizzazione basata sull'aspetto; Immagine corporea; Differenze di genere

OPEN ACCESS Double blind peer review

Volume 4 | n. 1 | giugno 2026

Citation: Occhini, L. & Mancaniello, M.R. (2026). Body shaming e corpi femminili: tra disconoscimento e violenza. *Cultura pedagogica e scenari educativi*, 4(1), 41-51. <https://doi.org/10.7347/spgs-01-2026-06>.

Corresponding Author: Laura Occhini | laura.occhini@unisi.it

Journal Homepage: <https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/sipeges>

Pensa MultiMedia: ISSN: 2975-0113 • DOI: 10.7347/spgs-01-2026-06

Received: 22/04/2026 | **Accepted:** 16/05/2026 | **Published:** 30/06/2026

* Il contributo è frutto degli scambi e delle riflessioni congiunte delle due Autrici. Solo per ragioni di attribuzione scientifica si specifica che M. R. Mancaniello è Autrice dei § 1 e 4, L. Occhini è Autrice dei § 2 e 3. Le Autrici dichiarano che non sussistono potenziali conflitti di interesse per questo articolo.

1. Body shaming e corpo femminile: status quaestionis

Negli ultimi anni il body shaming è stato prevalentemente intercettato all'interno di studi più ampi sulla violenza interpersonale, sulle discriminazioni di genere, sul *weight stigma* e sulle aggressioni verbali basate sull'aspetto fisico. Nonostante la crescente attenzione scientifica, restano ancora aperte questioni definitorie e interpretative rilevanti: non è del tutto chiarito in che cosa il body shaming si distingua da altre forme di svalutazione interpersonale e se – e come – possa rientrare nella macroetichetta del bullismo, quali siano i suoi bersagli privilegiati e in che misura esso agisca come dispositivo di normazione e sanzione del corpo, in particolare di quello femminile (Schlüter et al., 2023). In questa prospettiva, lo studio di cui qui viene presentata solo una parte dei dati, si propone di analizzare il fenomeno a partire dalle rappresentazioni dei partecipanti, dalle esperienze riferite e dai possibili effetti sul piano emotivo, relazionale e clinico. In questo contesto verranno analizzati gli effetti e le caratteristiche del fenomeno legati alle differenze di genere.

Se la rigida normazione del corpo femminile affonda le radici in una lunga tradizione storica, è altrettanto evidente che si manifesta oggi in modalità differenti: meno prescrittive ma più pervasive, socialmente diffuse e trasversalmente significanti. Il *turning point* dell'espressione del fenomeno si colloca nel passaggio dall'oggettivazione del corpo (Fredrickson & Roberts, 1997) e dalla sorveglianza esterna culturalmente codificata a una forma di controllo progressivamente interiorizzato; un costante automonitoraggio che si trasforma in severa autovalutazione della propria adeguatezza/inadeguatezza non solo come “donna” ma più generalmente come “persona” (Agueli et al., 2024). Il corpo – attraverso processi di auto-oggettivazione – finisce quindi per rappresentare simultaneamente la “forma” e la “sostanza” mediante cui viene sperimentata, in termini spesso distorti, la propria accettabilità sociale (Cervone et al., 2025).

Il corpo femminile – in particolare – costituisce da sempre un parametro privilegiato di valutazione normativa. Tuttavia, nel contesto contemporaneo, tale normazione non è più mediata unicamente da agenzie socioculturali centralizzate (religione, Stato, famiglia, pratiche mediche, industria culturale, moda), ma si realizza prevalentemente attraverso reti di interazione orizzontale, nelle quali i soggetti partecipano attivamente alla definizione, riproduzione e sorveglianza degli standard. In questa prospettiva, il body shaming si configura come una modalità ordinaria di regolazione sociale del corpo, capace di modellare gli scambi quotidiani, di definire i parametri di conformità/difformità rispetto ai criteri imposti e autoimposti e in grado di normalizzare i criteri di giudizio stigmatizzanti (Fistesmaire & Pinzuti, 2026).

Ma quali sono gli elementi che hanno contribuito a questa trasformazione? Un primo fattore riguarda l'intensificazione della visibilità. Le piattaforme digitali hanno introdotto una condizione di esposizione permanente, in cui il corpo – e in particolare quello femminile – è costantemente disponibile allo sguardo giudicante altrui. In termini fenomenologici, si potrebbe richiamare la riflessione di Jean-Paul Sartre (1943), secondo cui lo sguardo dell'Altro produce una forma di oggettivazione (*reificazione*) che trasforma il soggetto in “oggetto”, limitando la libertà espressiva del Sé e la possibilità di autodeterminazione. Nel contesto digitale, tale dinamica viene amplificata in quanto l'esposizione è regolata da logiche di selezione e valorizzazione che privilegiano specifici codici estetici. Evidenze recenti mostrano come l'uso intensivo dei social media sia associato a livelli più elevati di body shaming e di sorveglianza corporea, con effetti significativamente più marcati nella popolazione femminile anche dal punto di vista clinico (Brasil et al., 2024; Occhini et al., 2026; Occhini & Mancaniello, 2026). La predominanza di contenuti visivi modificati contribuisce alla costruzione di standard impliciti che orientano il giudizio. A ciò si associa la dinamica della comparazione sociale che, nei contesti digitali, assume caratteri di continuità: l'esposizione a immagini idealizzate attiva processi di *upward comparison*, con conseguente incremento dell'insoddisfazione corporea e dell'autogiudizio depressivo (Li et al., 2025; Zhang et al., 2025; Mishra, 2026). Tali effetti risultano ulteriormente amplificati dal carattere selettivo delle rappresentazioni: ciò che viene osservato non è il corpo reale, ma una sua versione manipolata e quindi irraggiungibile. Ne deriva un divario tra corpo vissuto e corpo normativo, che incrementa sia la percezione di inadeguatezza sia la produzione di giudizi autosvalutativi e svalutativi nei confronti degli altri (Alluhidan et al., 2025).

Altro elemento decisivo è rappresentato dal ruolo degli algoritmi nella costruzione degli ambienti di-



gitali. Le piattaforme non si limitano a ospitare i contenuti, ma li organizzano secondo criteri di visibilità che premiano ciò che genera maggiore *engagement*. Poiché i contenuti conformi agli standard estetici dominanti tendono a ottenere maggiore visibilità e consenso, si innesca un effetto di amplificazione normativa: i corpi più simili all'ideale vengono resi più visibili, mentre quelli che se ne discostano risultano marginalizzati e, contemporaneamente, viene normalizzata la denigrazione dei corpi ritenuti non conformi (Grasso et al., 2024).

Anche alla luce dei dati emersi dalla nostra ricerca, il body shaming può essere interpretato come una pratica di aggressione verbale che si manifesta attraverso forme esplicite (commenti, critiche, derisione) e implicite (esclusione, mancato riconoscimento, silenzio selettivo), sempre connotate da una componente di violenza relazionale. Le analisi delle interazioni online mostrano come tali pratiche emergano con particolare frequenza nei contesti giovanili, contribuendo alla definizione di norme sottese di appartenenza. In questi ambienti, il corpo assume la funzione di dispositivo di classificazione sociale: aderire allo standard implica riconoscimento, mentre la difformità comporta il rischio di svalutazione, di isolamento e di stigmatizzazione (Luo et al., 2026). Particolarmente rilevante, poi, è la differenza valutativa tra corpo femminile e maschile. La letteratura converge nel ritenere che gli standard estetici applicati alle donne siano più numerosi, risultano più restrittivi, specifici e orientati verso un ideale stereotipato: magrezza, tonicità, assenza di imperfezioni visibili, cura estetica. Per gli uomini le categorie si riducono significativamente, si osserva una minore frequenza di pressione sociale, i modelli ideali sono legati prevalentemente alla performance (forza, funzionalità, resistenza). Tale asimmetria normativa di genere aumenta la probabilità di percezione di difformità nelle donne rispetto al canone estetico e contribuisce a intensificare la frequenza e l'impatto delle pratiche di body shaming nella popolazione femminile.

Alla luce di questo quadro teorico, appare necessario verificare in che modo tali dinamiche si traducano in pratiche concrete di giudizio e svalutazione nei contesti reali di interazione. Il presente studio si colloca in questa prospettiva, con l'obiettivo di analizzare empiricamente i bersagli e le forme del body shaming, mettendo in evidenza le differenze di genere.

2. La ricerca: metodi, campione e risultati

L'indagine "contenitore", da cui sono tratti i dati che discuteremo nel prossimo paragrafo, è stata condotta mediante un questionario autosomministrato, appositamente costruito per esplorare percezione, credenze, esperienze di vittimizzazione, osservazione e attribuzioni legate al body shaming. Lo strumento è stato somministrato online tramite *Google Moduli* tra la metà del 2021 e la fine del 2024, restando invariato per l'intero periodo di rilevazione. La diffusione è avvenuta attraverso una strategia di campionamento non probabilistico di tipo *snowball*, avviata tramite social network e piattaforme di messaggistica, con specifica circolazione in contesti studenteschi sul territorio nazionale. Tale modalità – genericamente approvata nella sua validità scientifica da molti lavori accademici (Evans & Mathur, 2018; Mondal et al., 2018; Reips, 2021) – ha consentito di intercettare una popolazione ampia e digitalmente attiva, pur introducendo i limiti tipici dell'auto-selezione e della non rappresentatività statistica.

Su 1.046 questionari raccolti, 32 sono stati esclusi mediante procedura di *listwise deletion* per incompletezza o incoerenza delle risposte. Il campione finale risulta pertanto composto da 1.014 partecipanti. Dal punto di vista della distribuzione di genere, si osserva una netta prevalenza femminile: 822 donne (81%), 176 uomini (17%) e 16 persone non cisgender (2%). Il sottogruppo non cisgender, pur segnalando una presenza coerente con la letteratura sulla vulnerabilità dei corpi non conformi, è numericamente esiguo e richiede cautela interpretativa.

Per quanto riguarda l'età, il campione si concentra prevalentemente nelle fasce giovanili: il gruppo 19-24 anni rappresenta la quota più ampia (37,5%), seguito dai 25-30 anni (17,2%), mentre le fasce successive risultano progressivamente meno rappresentate. Questa distribuzione, coerente con la natura della rilevazione online, rende il campione particolarmente adatto a esplorare il body shaming nelle fasi del ciclo di



vita in cui il rapporto con il corpo e con il giudizio sociale assume una funzione centrale nei processi di costruzione identitaria (Mancaniello, 2018; Occhini, 2023).

All'interno del campione, 587 partecipanti (58% sul totale del campione) dichiarano di aver sperimentato almeno un episodio di body shaming nel corso della vita (vedi grafico 1). Tale dato, pur non potendo essere generalizzato alla popolazione, indica la rilevanza del fenomeno nei contesti sociali intercettati (soprattutto legati agli ambienti scolastici e digitali) e giustifica l'analisi approfondita delle sue forme e dei suoi bersagli.

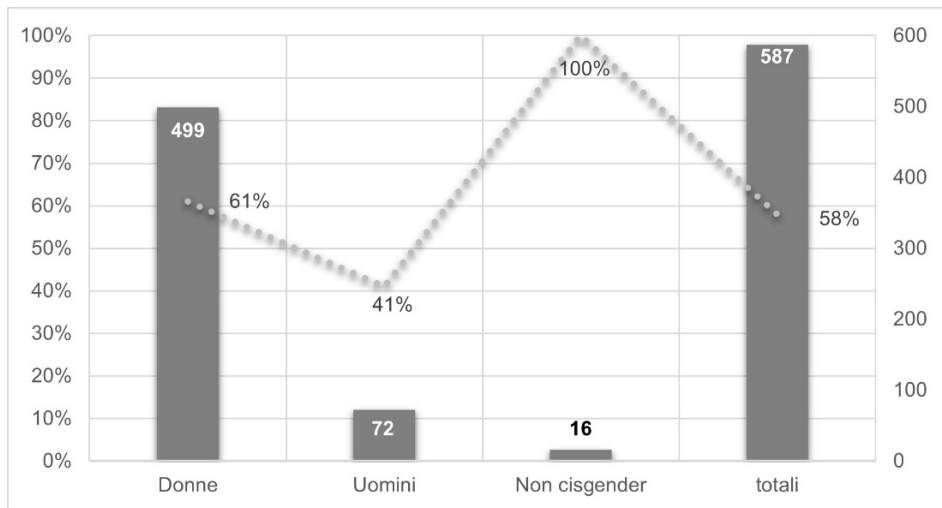


Grafico 1: Vittime di esperienze di body shaming suddivise per generi

Il grafico mette in luce il dato macroscopico che guida l'argomentazione di questo lavoro: il genere femminile e le persone non cisgender in età adolescenziale e tardo-adolescenziale (per approfondimenti sulla vittimizzazione vedere Borgna et al., 2025; Occhini et al., 2026; Occhini & Mancaniello, 2026) sono i due generi maggiormente colpiti dal body shaming con percentuali che non lasciano spazio ad ambiguità e che spingono a indagare approfonditamente la geografia del fenomeno e quali siano le differenze che caratterizzano il vissuto nei differenti generi.

3. Le geografie del body shaming sul corpo femminile

Un elemento chiave rispetto al tema centrale di questo contributo, lo forniscono i dati che si riferiscono alle parti del corpo bersaglio del body shaming e indicano come cambia la geografia delle parti sottoposte a denigrazione se mettiamo a confronto il genere femminile con quello maschile e con le identità non cisgender.

L'analisi è stata condotta attraverso una *content analysis* delle risposte aperte fornite dai partecipanti che si sono dichiarati "vittima" di body shaming. Si chiedeva loro di indicare quali distretti del loro corpo costituissero motivo di denigrazione. Le risposte sono state analizzate sia a livello lessicale sia categoriale: parole singole, sintagmi brevi o espressioni nominali (ad esempio "naso", "seno grande", "fisico") trattate singolarmente come occorrenze. Sono state evitate forzature interpretative ed è stato privilegiato un approccio induttivo, fondato sul linguaggio effettivamente prodotto. Le categorie sono state costruite a partire dal materiale testuale, successivamente organizzate in insiemi concettuali di livello superiore, mantenendo una stretta aderenza al modo in cui il corpo viene nominato.

È stata effettuata una rigorosa pulizia del *dataset* al fine di garantire l'attendibilità dei rilievi: nel sotto-



campione delle vittime di genere femminile (n = 499) sono state escluse 8 risposte per la presenza di *missing* e contenuti non attinenti; l'operazione produce 491 risposte valide; nel sottocampione maschile (n = 72) sono state escluse 4 risposte per le medesime ragioni, portando il numero finale a 68 soggetti; tutte le risposte fornite dai partecipanti non-cisgender sono risultate valide e sono state pertanto incluse integralmente nelle analisi. Le percentuali riportate sono quindi calcolate all'interno di ciascun genere e hanno una funzione descrittiva dei pattern di distribuzione del body shaming.

Un primo insieme categoriale (vedi tabella 1) ha raccolto le occorrenze riferite a caratteristiche corporee generali o a dimensioni del corpo, quali il peso, l'altezza, la struttura muscolare, l'abbigliamento, l'ambiguità di genere percepita e, più in generale, il modo in cui il corpo viene vissuto nello spazio sociale. In questo senso, le risposte che facevano riferimento al "corpo" o alla "forma fisica" sono state intenzionalmente mantenute come categoria generale autonoma, poiché espressione di una svalutazione complessiva dell'aspetto non riducibile a una singola caratteristica. Dal punto di vista metodologico, tale scelta risponde all'esigenza di non forzare la localizzazione del giudizio laddove il dato linguistico segnala, al contrario, una denigrazione globale che investe l'identità corporea nella sua interezza.

	donne		uomini		no-cis	
occorrenze	n	% su 491	n	% su 68	n	% su 16
specifiche parti del corpo (vedere figura 1 e tabella 2)	395	80,4	49	72,1	4	25,0
sovrappeso	227	46,2	9	13,2	1	6,3
magrezza	30	6,1	18	26,5	2	12,5
statura	45	9,2				
bassa statura	10	2,0	4	5,9		
disabilità	5	1,0	2	2,9		
ambiguità di genere	7	1	5	7,4	12	75,0
uso dispositivi medici	22	4,5	2	2,9		
età	5	1,0	1	1,5		
muscolatura	2	0,4	4	5,9		
goffaggine/impedimenti fisici	20	4,1	12	17,6		
abbigliamento	11	2,2			2	12,5

Tabella 1: Caratteristiche del corpo che motivano il body shaming nel campione di vittime
(n = 575)

Il dato più rilevante riguarda il peso corporeo e, in particolare, la categoria del sovrappeso che, nel campione femminile, risulta un motivo di derisione e di attacco con una incidenza elevata (46,2%), a fronte di una percentuale nettamente inferiore nel campione maschile (13,2%). Questa asimmetria rimanda a una precisa configurazione sociale: il corpo femminile è sottoposto a una normazione stringente in termini di controllo ponderale. Il fatto che la magrezza emerga con maggiore frequenza nel campione maschile (26,5% contro il 6,1% femminile) rafforza ulteriormente questa interpretazione. Mentre per le donne la difformità stigmatizzata è prevalentemente l'eccesso (il "troppo"), per gli uomini la devianza dalla norma è rapportata a un ideale di massa e forza (il "troppo poco"). Ne deriva una chiara divergenza nei modelli normativi: restrittivo e sottrattivo per le donne, additivo e prestazionale per gli uomini.

Nel caso femminile, il dato sul sovrappeso si inserisce in una più ampia dinamica di *fat shaming*, che rappresenta una delle forme più pervasive e socialmente legittimate di stigmatizzazione corporea. Il corpo



grasso femminile, più di quello maschile, viene interpretato come segno di mancanza di autocontrollo, trasgressione delle norme estetiche e, implicitamente, fallimento morale. Tale costruzione produce un doppio effetto: da un lato, intensifica l'esposizione al giudizio sociale, dall'altro favorisce processi di interiorizzazione che trasformano il controllo esterno in auto-monitoraggio costante del peso e dell'alimentazione. I risultati sugli aspetti clinici legati al body shaming, infatti, mostrano come alterazione e disturbo alimentare siano fra i più frequenti effetti psicologici della vittimizzazione (Occhini & Mancaniello, 2026).

Nel campione maschile, risultano più frequenti le categorie legate alla funzionalità corporea (goffaggine/impedimenti fisici: 17,6% vs 4,1% delle donne; muscolatura: 5,9% vs 0,4%), suggerendo una maggiore centralità della prestazione e dell'efficienza. Nel campione femminile, invece, compaiono con maggiore evidenza l'uso di dispositivi medici (4,5%) o l'abbigliamento (2,2%), che rinviano a una valutazione sociale del corpo come superficie esposta e regolata, più che come strumento funzionale. Una discussione a parte meriterebbe l'analisi delle risposte prodotte dal campione non cisgender per l'attacco a quella che viene considerata, "culturalmente", ambiguità di genere, ma è necessario tener conto dell'esiguità del campione che obbliga ad un approfondimento di ricerca in un prossimo futuro.

Se la tabella 1 ci indica come il body shaming agisca in una logica di svalutazione globale del corpo, la tabella 2 e la figura 1 ci invitano a riflettere sulla frammentazione degli attacchi al corpo nelle sue singole parti. Dal punto di vista metodologico, è opportuno fare una precisazione: i soggetti che nel questionario hanno indicato parti del corpo (volto, arti, distretti anatomici – vedi prima voce in tabella 1 – 395 donne, 49 uomini e 4 non cisgender) sono stati analizzati separatamente e raggruppati secondo una logica di scomposizione morfologica. Le occorrenze sono presentate in tabella 2; i dati ritenuti più significativi sono riportati visivamente nella figura 1.

I risultati evidenziano una differenziazione significativa del vissuto tra uomini e donne. Nelle donne, la distribuzione delle risposte appare più ampia e diffusa coinvolgendo molteplici distretti corporei e suggerendo una forma di sorveglianza estetica pervasiva e costante. Negli uomini le occorrenze risultano concentrate su aree ad alta valenza simbolica, in particolare la muscolatura e le dimensioni dei genitali, indicando una normazione centrata su criteri di performance e virilità. Tale configurazione conferma l'ipotesi, già espressa, di una doppia grammatica sociale del corpo: estetico-morfologica nel caso femminile e funzionale-prestazionale nel caso maschile.

L'analisi del sottocampione femminile consente di cogliere anche una configurazione più ampia, in cui la dimensione morfologica si intreccia stabilmente con dispositivi sociali di regolazione del corpo. La distribuzione delle risposte, infatti, non appare casuale né meramente descrittiva, ma riflette una struttura normativa che agisce sul corpo femminile come oggetto di valutazione pubblica e continua.

Nel campione femminile, la presenza simultanea di numerosi distretti corporei – dal volto (naso 8,9%; denti 6,1%) alle aree classicamente sessualizzate (seno 7,3%; fianchi/glutei 11,1%), fino a componenti più minute (peluria 6,3%; acne 2,8%) – suggerisce che il corpo non venga semplicemente osservato, ma costantemente monitorato secondo criteri di adeguatezza sociale. Tale ampiezza indica una forma di controllo che si esercita non solo sui tratti salienti, ma anche su elementi periferici, configurando una sorta di pervasività che investe il corpo nella sua interezza.



		donne		uomini		no-cis	
	occorrenze	n	% su 395	n	% su 49	n	% su 4
TESTA VOLTO	volto/viso	21	5,3				
	capelli	19	4,8	6	12,2		
	orecchie	1	0,3	4	8,2		
	occhi	7	1,8				
	naso	35	8,9	4	8,2		
	bocca	7	1,8	1	2,0		
	denti	24	6,1	3	6,1		
	mento	3	0,8	2	4,1	1	25
CORPO	fisicità (struttura corporea)	51	12,9	10	20,4		
	muscolatura	3	0,8	4	8,2		
	dimensioni genitali			5	10,2		
	seno	29	7,3	1	2,0		
	seno grande	14	3,5				
	seno piccolo	14	3,5				
	<i>totale</i>	57	14,4				
	braccia	2	0,5				
	addome	20	5,1			1	25
	fianchi/glutei	44	11,1				
	gambe/cosce	32	8,1				
	polpacci	6	1,5				
	parte inferiore del corpo	2	0,5	1	2,0		
ASPETTO CUTANEO	pelle	6	1,5	1	2,0		
	colore della pelle	12	3,0	3	6,1	2	50
	acne	11	2,8	2	4,1		
	nei/lentiggini/ustioni	7	1,8				
	peluria	25	6,3	2	4,1		

Tabella 2: Parti del corpo che motivano il body shaming nel campione di vittime
(n = 448)

Questa pervasività può essere letta alla luce di dinamiche sociali consolidate. In primo luogo, il corpo femminile è storicamente e culturalmente iscritto in un regime di visibilità regolata, in cui l'esposizione allo sguardo altrui comporta una continua negoziazione tra conformità e difformità rispetto a standard estetici dominanti. In tale contesto, il body shaming non rappresenta un evento isolato, ma si inserisce in una più ampia economia simbolica del corpo, in cui il valore sociale delle donne è frequentemente mediato da parametri estetici.



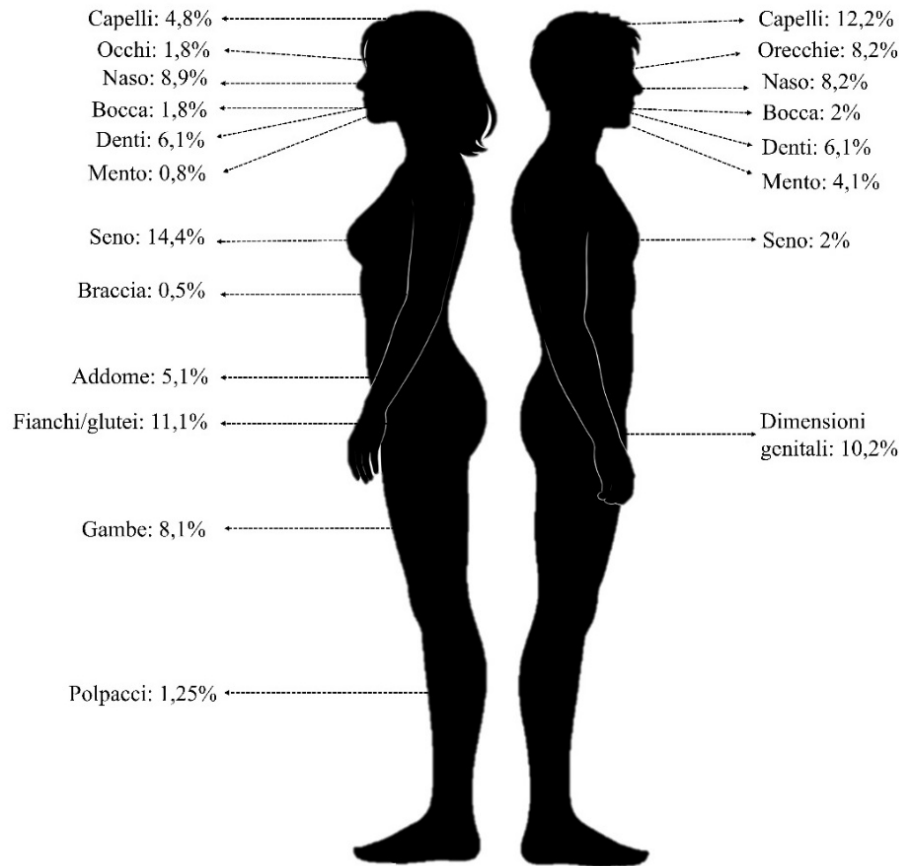


Figura 1: Geografie del corpo colpito da body shaming (comparazione F vs M)

In secondo luogo, la distribuzione osservata appare coerente con processi di interiorizzazione delle norme: la molteplicità dei bersagli suggerisce che i criteri di valutazione non siano solo esterni, ma anche incorporati sotto forma di auto-monitoraggio. Il fatto che vengano segnalate anche aree meno “salienti” (come polpacci o peluria) indica che il controllo sociale è stato, almeno in parte, interiorizzato e reso operativo nella percezione quotidiana del corpo.

Un ulteriore elemento riguarda la dimensione relazionale. La diffusione dei bersagli corporei nel campione femminile è compatibile con contesti sociali – in particolare quelli educativi, digitali e tra pari – caratterizzati da alta densità di interazione e forte pressione normativa. In tali ambienti, il corpo diventa un vettore privilegiato di inclusione/esclusione, e la molteplicità dei tratti presi di mira riflette la facilità con cui il giudizio può attivarsi su qualsiasi differenza percepita.

Il confronto con il campione maschile rafforza questa lettura: laddove negli uomini il controllo appare più circoscritto e legato a dimensioni funzionali (forza, virilità), nel caso femminile esso assume una forma diffusa e socialmente trasversale. Ne deriva una asimmetria sostanziale: il corpo femminile non è soltanto più frequentemente oggetto di valutazione, ma lo è secondo modalità che ne amplificano la vulnerabilità simbolica.

In sintesi, i dati suggeriscono che il body shaming nelle donne non possa essere interpretato esclusivamente come un insieme di attacchi a specifici tratti corporei, ma debba essere compreso come espressione di un sistema di controllo sociale più ampio, in cui il corpo femminile viene continuamente osservato, giudicato e regolato, sia dall'esterno sia attraverso processi di interiorizzazione che ne rendono il monitoraggio costante e pervasivo. In questo senso appare fondamentale il ruolo dell'intervento educativo per decostruire le forme di distorsione che accompagnano il body shaming sulla popolazione femminile.



4. Per educare alla consapevolezza

Alla luce dei dati analizzati, emerge con chiarezza la necessità di un ripensamento paradigmatico degli interventi educativi orientati alla prevenzione del body shaming sul genere femminile. Le evidenze empiriche mostrano come le giovani donne, soprattutto nella fascia d'età compresa tra i 16 e i 24 anni, risultino maggiormente esposte a processi di normazione corporea rigidi e pervasivi, che incidono in modo significativo sulla costruzione dell'identità e sul benessere psicologico (Occhini & Mancaniello, 2026).

In questa fase dello sviluppo, la consapevolezza di sé si configura come un processo complesso che coinvolge dimensioni corporee, emotive, relazionali e simboliche. Nel caso del corpo femminile, tale processo risulta particolarmente vulnerabile alla pressione esercitata dai contesti sociali e digitali, nei quali il corpo diviene oggetto privilegiato di valutazione. La consapevolezza corporea non può pertanto essere intesa unicamente come conoscenza di sé, ma come capacità di riconoscere e decostruire i dispositivi culturali che definiscono ciò che è considerato accettabile, desiderabile o difforme.

In adolescenza, il corpo femminile assume una funzione centrale nei processi di riconoscimento e formazione dell'identità sociale proprio perché è il canale privilegiato attraverso cui si esperiscono dinamiche di inclusione ed esclusione, appartenenza e marginalità. Il body shaming interviene precisamente in questo snodo critico, operando come dispositivo di regolazione sociale che contribuisce all'interiorizzazione dello sguardo giudicante e alla progressiva delega del valore di sé a criteri esterni, spesso irrealistici e instabili. Il corpo, da esperienza vissuta, tende così a ridursi a superficie di valutazione, esposta a forme di violenza simbolica che incidono profondamente sull'autostima e sulla percezione di efficacia personale.

In questa prospettiva, l'educazione alla consapevolezza assume una funzione preventiva ma, soprattutto, trasformativa. Ciò implica un lavoro esplicito sui linguaggi attraverso cui il corpo femminile viene rappresentato, nominato e giudicato, nonché sui meccanismi di interiorizzazione che rendono tali rappresentazioni operative a livello individuale sia sul piano cognitivo che su quello emotivo. Promuovere consapevolezza significa, in primo luogo, rendere visibili i criteri impliciti di normazione estetica e le asimmetrie di genere che li sostengono; in secondo luogo, sostenere la capacità di distinguere tra esperienza corporea e rappresentazioni sociali del corpo.

Dal punto di vista pedagogico, ciò richiede dispositivi formativi che integrino educazione emotiva, media education e pratiche riflessive, con particolare attenzione alla dimensione digitale. Le piattaforme sociali, infatti, non solo amplificano la visibilità del corpo femminile, ma contribuiscono alla costruzione di standard estetici attraverso logiche di selezione algoritmica e meccanismi di comparazione sociale continua. In questo contesto, l'alfabetizzazione allo sguardo – intesa come capacità di leggere criticamente immagini, codici estetici e dinamiche di esposizione – rappresenta una competenza fondamentale.

Intervenire sul body shaming nel genere femminile significa, inoltre, lavorare sulla dimensione relazionale del fenomeno. Le pratiche di shaming non si esauriscono in atti espliciti di aggressione, ma si manifestano anche attraverso forme sottili di esclusione, silenzi selettivi e micro-regolazioni sociali che contribuiscono a definire i confini dell'accettabilità. In questo senso, l'educazione deve promuovere una responsabilità dello sguardo e della parola, orientata al riconoscimento dell'altro e alla sospensione del giudizio normativo.

Nel contesto scolastico, tali obiettivi possono essere perseguiti attraverso percorsi strutturati che favoriscano la riflessione critica sui modelli corporei e sui processi di costruzione dell'identità femminile. L'analisi delle rappresentazioni medialì, la narrazione autobiografica e la discussione guidata consentono di collocare l'esperienza individuale all'interno di un quadro culturale più ampio, rendendo il body shaming comprensibile come fenomeno sociale e non come limite personale.

Le manifestazioni del body shaming nel genere femminile variano in funzione dei contesti, ma mantengono una comune matrice normativa. Nei contesti scolastici, esso si presenta spesso in forme diffuse e normalizzate, che possono evolvere in dinamiche di esclusione e ritiro sociale. Nei contesti universitari, tende invece a manifestarsi attraverso processi più interiorizzati, quali l'iper-controllo del corpo e l'auto-



esclusione. In entrambi i casi, la prevenzione richiede un intervento sistemico sulla qualità delle relazioni e sulla costruzione di ambienti educativi capaci di riconoscere e valorizzare la differenza.

In questa prospettiva, educare alla consapevolezza nel campo del body shaming femminile significa restituire al corpo il suo statuto di luogo di esperienza e soggettività, sottraendolo a una logica esclusivamente valutativa. Ciò implica promuovere processi di soggettivazione che consentano alle giovani donne di riconoscere la dimensione sociale dei modelli corporei e di sviluppare forme di agency nei confronti delle pressioni normative. L'obiettivo non è semplicemente ridurre il fenomeno, ma trasformare le condizioni culturali che lo rendono possibile, favorendo contesti in cui il corpo non sia criterio di giudizio, ma spazio di esistenza e di relazione.

Bibliografia

- Agueli, B., Esposito, C., Arcidiacono, C., & Di Napoli, I. (2024). Women as bodies. The role of ambivalent sexism and sexual objectification on non-consensual sharing of sexting images. *Journal of Community & Applied Social Psychology*, 34(1), e2749. <https://doi.org/10.1002/casp.2749>
- Alluhidan, A., Park, J. K., Akter, M., Rodgers, R., Razi, A., & Wisniewski, P. J. (2025). Unfiltered: How Teens Engage in Body Image and Shaming Discussions via Instagram Direct Messages (DMs). *Proceedings of the ACM on Human-Computer Interaction*, 9, 1–28. <https://doi.org/10.48550/arXiv.2504.02176>
- Brasil, K. M., Mims, C. E., Pritchard, M. E., & McDermott, R. C. (2024). Social media and body image: Relationships between social media appearance preoccupation, self-objectification, and body image. *Body Image*, 51, 101767. <https://doi.org/10.1016/j.bodyim.2024.101767>
- Borgna, E., Rossi, A., & Veronese, G. (2025). *Corpo, identità e vulnerabilità in adolescenza*. Raffaello Cortina.
- Cervone, C., Vezzoli, M., Ruzzante, D., Galdi, S., Formanowicz, M., Guizzo, F., & Suitner, C. (2025). Reveal or conceal your body? Differential manifestations of self-objectification are related to different patterns for women. *Body image*, 54, 101920. <https://doi.org/10.1016/j.bodyim.2025.101920>
- Evans, J. R., & Mathur, A. (2018). The value of online surveys: a look back and a look ahead. *Internet Research*, 28(4), 854–887. <https://doi.org/10.1108/IntR-03-2018-0089>
- Fistesmaire, P., & Pinzuti, E. (2026). *Vecchie e bastonate. Donne, corpi, poteri dopo i cinquant'anni*. Futura Editrice.
- Fredrickson, B. L., & Roberts, T.-A. (1997). Objectification theory: Toward understanding women's lived experiences and mental health risks. *Psychology of Women Quarterly*, 21(2), 173–206. <https://doi.org/10.1111/j.1471-6402.1997.tb00108.x>
- Grasso, F., Valese, A., & Micheli, M. (2024). Body-Shaming Detection and Classification in Italian Social Media. In A. Rapp, L. Di Caro, F. Mezziane & V. Sugumaran (Eds.), *Natural Language Processing and Information Systems*. NLDB. Lecture Notes in Computer Science, vol. 14762. Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-031-70239-6_18
- Li, M., Li, X., Yang, F., & Zhang, T. (2025). They are more beautiful than me! How social media use increases women's body-related envy and cosmetic surgery consideration. *Frontiers in psychology*, 16, 1628208. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2025.1628208>
- Luo, Y. J., Zhang, J. Q., Nie, Q., & Chen, H. (2026). Who objectifies girls on social media? The associations between ambivalent sexism and online sexual objectification: a 13-month prospective study. *Humanities and Social Science Communication*. In press. <https://doi.org/10.1057/s41599-026-07254-4>
- Mancaniello, M.R. (2028). *Per una pedagogia dell'adolescenza. Società complessa e paesaggi della metamorfosi identitaria*. Pensa MultiMedia.
- Mishra, D. (2026). Body Shaming: Analysis and Understanding Its Myth. In D. Mishra (ed), *Educating Women on Cyber-Feminism and Coping Techniques Through Technology*. *Synthesis Lectures on Engineers, Technology, & Society* (pp. 41–50). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-031-95619-5_5
- Mondal, H., Mondal, S., Ghosal, T., & Mondal, S. (2018). Using Google Forms for Medical Survey: A Technical Note. *International Journal of Clinical and Experimental Physiology*, 5(4), 216–218. <https://doi.org/10.5530/ijcep.2018.5.4.26>



- Occhini, L. (2023). *Psicologia clinica per insegnare*. Zanichelli.
- Occhini, L., & Mancaniello M. R. (2026). La vergogna nel corpo. In «Poster Book» delle *Giornate di aggiornamento sull'uso degli strumenti in psicologia clinica e dello sviluppo*, XXII edizione (p. 29). il Mulino.
- Occhini, L., Pinzuti, E., & Mancaniello, M. R. (2026). *Body Shaming. Linguaggi, effetti psicologici ed interventi psicoeducativo*. Mondadori Università.
- Reips, U.D. (2021). Web-Based Research in Psychology: A Review. *Zeitschrift Für Psychologie*, 229(4), 198–213. <https://doi.org/10.1027/2151-2604/a000475>
- Sartre J. P. (2023). *L'essere e il nulla*. Feltrinelli. (Original work published 1943)
- Schlüter, C., Kraag, G., & Schmidt, J. (2023). Body shaming: An exploratory study on its definition and classification. *International Journal of Bullying Prevention*, 5(1), 26–37. <https://doi.org/10.1007/s42380-021-00109-3>
- Zhang, Y., Xiong, S., Yao, N., & Chen, J. (2025). Social media and body image in young women: A meta-analysis of experimental studies on video- versus image-based platforms. *Body image*, 55, 101991. <https://doi.org/10.1016/j.bodyim.2025.101991>



Corpo fenice: ferite, ceneri e possibili rinascite *Phoenix Body: Wounds, Ashes, and Possible Rebirths*

Alessandra Altamura

Università degli Studi di Foggia, alessandra.altamura@unifg.it

CORPI E VIOLENZE

ABSTRACT

The body is the root of the self; it expresses and recounts each person's existence. It continues to do so even when it is the victim of violence. Through the analysis of the narratives of mothers who are victims of violence and who participated in the PRIN *Phoenix* project, this contribution aims to reflect on the stories they shared, reading and interpreting them in the light of the metaphor of the phoenix body. Violent behaviour, in its many forms, and the systematic devaluation carried out by the abusive partner produce a progressive symbolic (and sometimes real) annihilation, transforming the body into ashes. However, in the act of telling (or storytelling), a dual movement is triggered: heuristic, which makes visible the devices of domination inscribed in female bodies; transformative, because it produces an existential discontinuity that makes re-subjectivation possible. By recounting the wounded, annihilated body, women allow the male gaze they have internalized and through which they think of themselves to emerge, and they re-signify their own bodies, recognizing their wounds but also their regenerative capacity.

Il corpo è la radice del sé, esprime e racconta l'esistenza di ciascuna. E continua a farlo anche quando è preda di violenza. Il contributo, attraverso l'analisi condotta sulle narrazioni delle donne madri vittime di violenza che hanno partecipato al PRIN *Phoenix*, intende riflettere sulle storie da loro condivise, leggendole e interpretandole alla luce della metafora del *corpo fenice*. La condotta violenta, nelle sue molteplici forme, e l'azione sistematica di svalutazione agite dal partner maltrattante producono un progressivo annientamento simbolico (e talvolta reale) trasformando il corpo in cenere. Tuttavia, nell'atto del raccontare si innesca un duplice movimento: euristico, che rende visibili i dispositivi di dominio inscritti nei corpi femminili; trasformativo, perché produce una discontinuità esistenziale che rende possibile la ri-soggettivazione. Raccontando il corpo ferito, annientato, le donne lasciano emergere lo sguardo maschile – che hanno interiorizzato e attraverso cui si pensano – e ri-significano i propri corpi, riconoscendone la ferita ma anche la capacità rigenerativa.

KEYWORDS

Body; Phoenix; Women; Violence; Storytelling
Corpo; Phoenix; Donne; Violenza; Narrazione

OPEN  ACCESS Double blind peer review

Volume 4 | n. 1 | giugno 2026

Citation: Altamura, A. (2026). *Corpo fenice: ferite, ceneri e possibili rinascite*. *Cultura pedagogica e scenari educativi*, 4(1), 52-60. <https://doi.org/10.7347/spgs-01-2026-07>.

Corresponding Author: Alessandra Altamura | alessandra.altamura@unifg.it

Journal Homepage: <https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/sipeges>

Pensa MultiMedia: ISSN: 2975-0113 • DOI: 10.7347/spgs-01-2026-07

Received: 17/04/2026 | **Accepted:** 25/05/2026 | **Published:** 30/06/2026

Tutta la violenza sul corpo delle donne è indirizzata
alla loro capacità di essere e tessere la vita.
Alessandro D'Avenia

Premessa

Scrivere di violenza di genere non è mai cosa semplice. La complessità del tema è tale da non consentire di cogliere, contestualmente, le molteplici sfaccettature del fenomeno, le variabili coinvolte, le implicazioni emergenti. E diventa ancor più difficile se si considera il carico emotivo che il racconto di violenza porta con sé, specialmente se elaborato, *messo in forma* e restituito direttamente dalla viva voce di coloro che hanno fatto esperienza di relazioni violente. Ogni storia, narrata in prima persona, offre uno sguardo autentico – seppure, a volte, ancora offuscato –, esperienziale, che aiuta a riconoscere ed esplorare i segnali ricorrenti, eventuali modelli di *escalation* degli agiti violenti e le dinamiche relazionali che si innescano. È così che la riflessione teorica ed ermeneutica si connette profondamente con la dimensione incarnata e situata dell'esperienza che fa appello alla responsabilità della ricercatrice nei confronti delle narrazioni condivise dalle donne e delle donne stesse, che consentono a chi fa ricerca di accedere alla loro intimità, alla loro storia personale, donando, di fatto, una parte di sé per generare nuove conoscenze e saperi utili al contrasto del fenomeno in questione.

Le testimonianze delle donne vittime di violenza, le parole scelte per raccontarle, non sono mai meramente descrittive di eventi e situazioni; piuttosto, sono capaci di disvelare e rendere visibili processi complessi, talvolta sedimentati, attraverso cui la violenza si manifesta, si iscrive nei corpi e nelle soggettività, soffocando la vitalità di cui ciascuna è detentrica e disabilitando qualsiasi possibilità d'azione.

Tale premessa si rende necessaria dal momento che l'intento del contributo è quello di riflettere sulle esperienze narrate dalle donne vittime di violenza che hanno preso parte alle attività previste dal progetto di ricerca-azione partecipativa PRIN PNRR 2022 *Phoenix. A new kind of "rebirth" for women and children living in conditions of marginalization*¹ (Lopez, 2026). In questa cornice, infatti, risulta essenziale esplicitare il posizionamento di chi scrive e riconoscerne la responsabilità nel processo di elaborazione del sapere. L'analisi delle narrazioni non è mai un'operazione neutra, non può esserlo: essa richiede una riflessività in azione rispetto ai presupposti teorici da cui si parte, alle risonanze emotive e alle scelte interpretative che orientano la lettura dei dati rilevati. Pertanto, la soggettività della ricercatrice gioca un ruolo chiave nel riflettere e interpretare le trasformazioni a cui il corpo delle donne è esposto nel caso di relazioni violente: da corpo *ferito* a corpo *fenice*. In tal senso, l'attenzione al corpo non si limita alla dimensione della lesione o del danno, ma si estende alle modalità attraverso cui esso può essere ri-significato, ri-abitato e ri-vissuto come spazio di possibilità e di autodeterminazione.

In linea con la riflessione di Chiara Volpato (2012) sulla "deumanizzazione per invisibilità", ovvero la deumanizzazione "che si pratica attraverso il silenzio, la disattenzione, la noncuranza, il ricorso al dato statistico che annulla la salienza dell'identità personale e sociale" (p. 106), si è deciso di porre al centro del

1 Il progetto di ricerca nazionale – di durata biennale (novembre 2023-febbraio 2026) e che ha visto collaborare l'Università di Foggia, l'Università di Firenze e l'Università di Roma Tre – era interessato alle donne madri che vivono in contesti di marginalità estrema, ovvero: donne immigrate ospitate nelle Case di accoglienza, donne private della libertà presenti negli Istituti penitenziari e, infine, donne vittime di violenza accolte nelle Case Rifugio e supportate dai Centri Antiviolenza. Il progetto prevedeva tre finalità, riportate di seguito in maniera sintetica: 1) rafforzare la rete interistituzionale e socio-assistenziale locale a sostegno delle donne madri vittime di violenza; 2) offrire alle donne coinvolte l'opportunità di riqualificarsi professionalmente e di riscoprirsi soggetti dotati di *agency*; 3) promuovere forme di genitorialità responsiva incentivando la fiducia della madre in sé stessa e nelle proprie capacità e competenze. Nello specifico, è possibile ricondurre l'analisi condotta per il presente contributo alle finalità 2 e 3, obiettivo specifico 3.1. Indagare i fattori di rischio e di protezione (individuali e sociali) funzionali alla promozione di *self-empowerment* e delle capacità genitoriali (delle donne madri vittime di violenza).



presente contribuito la voce delle donne che hanno scelto di narrarsi. Tale scelta metodologica intende evitare forme, anche implicite, di cancellazione della loro identità personale e sociale, sottraendole a una lettura esclusivamente quantitativa o astratta e che, al contrario, diviene profondamente situata. L'utilizzo degli stralci narrativi selezionati e proposti vuole destare ulteriormente l'attenzione e contribuire a contrastare ogni forma di invisibilizzazione per evitare di distogliere, ancora, lo sguardo.

1. Presupposti teorici

“Il corpo esprime l'esistenza [...] perché l'esistenza stessa si realizza in esso” (Mariani, 2020, p. 7); rappresenta la dimensione costitutiva della soggettività umana ponendosi, al contempo, come suo “rifugio” e sua “prigione”. Costituisce “il nostro radicamento al mondo” e contribuisce, in maniera determinante, alla definizione dell'identità di ciascuna.

Mortale per un verso, generativo per un altro, il corpo recepisce e procrea, patisce e agisce [...] si costituisce nel tessuto umano, in quello relazionale, sociale, antropologico, culturale, economico, religioso [...] il corpo rende visibile la persona [...]. Luogo di costruzione mentale e immaginaria, di rischio e di fatica, di piacere e di dolore, il corpo riceve le ingiunzioni del mondo che si scava in esso [...] (Ivi, pp. 7-9).

È un corpo, dunque, che si rivela complesso perché non è pensato soltanto come unità organica biologica, non si configura come semplice involucro o forma inerme; bensì è strumento di significazione sociale, *spazio* attraverso cui si esprimono dinamiche culturali che, sovente, riflettono rapporti di potere e asimmetrie di genere che determinano, a loro volta, il mantenimento di un certo *status quo*. E questo è particolarmente vero se si pensa ai corpi delle donne vittime di violenza: corpi che divengono dispositivi di controllo, che vengono deumanizzati (Volpato, 2011; 2012) e attraverso i quali la violenza si oggettivizza.

Prima ancora di essere nominata o riconosciuta, la violenza investe la dimensione corporea: lascia segni visibili – tracce come lividi, cicatrici, lesioni – ma anche tracce più profonde, più difficili da cogliere e da intercettare e che riguardano la percezione di sé, il senso di integrità e la possibilità stessa di abitare il proprio corpo e, ancor prima, di percepirlo come proprio. Alice Miller (2005), in uno dei suoi testi più preziosi, ha scritto che la storia di ciascuna di noi “è interamente depositata all'interno del corpo ma rimane accessibile alla coscienza soltanto per piccoli frammenti” e la cecità emotiva che ne consegue diviene “un lusso pagato a caro prezzo e per lo più (auto)distruttivo” (Ivi, pp. 9-10). La violenza, infatti, altera la percezione di sé, spersonalizza, modifica posture – fisiche e relazionali –, sguardi; compromette il rapporto con lo spazio e con l'alterità e arriva a produrre una vera e propria frattura tra sé e corpo, una sorta di dissociazione in base alla quale la dimensione corporea diviene altro da sé, non più “rifugio” ma luogo ostile che provoca turbamento, oggetto sacrificabile. È un corpo ferito, deumanizzato, annientato, che sembra arrendersi alla violenza perpetrata. Eppure, succede anche che quel corpo, ridotto (metaforicamente) in *cenere*, possa rivelarsi (o riscoprirsi) luogo di resistenza, spazio generativo di nuove modalità esistentive e di inediti processi di ri-soggettivazione, capace, dunque, di liberarsi dallo sguardo oggettivante dell'altro – del maschile, nel caso specifico – di andare oltre la ferita (senza dimenticarla) e di generare metamorfosi.

In questa direzione, il “generativo” coincide con la possibilità di riprogettarsi, partendo da sé, dai propri vissuti e dalle proprie aspirazioni.



2. Metodologia, analisi e discussione dei temi generati

Per indagare ed esplorare il passaggio tras-formativo poc' anzi menzionato – da corpo *ferito* a corpo *fenice* – ci si è avvalse delle narrazioni delle donne madri vittime di violenza² che hanno partecipato alle attività di ricerca e formazione previste dal progetto *Phoenix* (Lopez, 2026) e che è stato possibile raccogliere grazie alla realizzazione di un'intervista autobiografica. Quest'ultima è risultata particolarmente confacente dal punto di vista metodologico poiché, da un lato, ha consentito alle ricercatrici di “accedere” al punto di vista delle partecipanti, fondamentale per poter meglio comprendere le categorie mentali, le interpretazioni, le percezioni, i sentimenti e i motivi alla base delle azioni di ciascuna (Corbetta, 2003); dall'altro ha permesso alle donne di raccontarsi, di *tessere* narrazioni incentrate sul proprio vissuto e sui propri bisogni e desideri.

Per il coinvolgimento delle DMVV è stato utilizzato il metodo di campionamento non probabilistico *a valanga*: è stato chiesto alle Coordinatrici dei Centri Antiviolenza coinvolte nel progetto di diffondere l'invito alla partecipazione alle attività di ricerca alle donne con figli/e minori prese in carico dai loro CAV.

Il campione di riferimento risulta composto da 22 DMVV con almeno un figlio o una figlia di età inferiore a 18 anni al momento della realizzazione dell'intervista.

Le caratteristiche del campione sono riportate nella tabella che segue.

Variabile		n.	%
Numero di partecipanti	Totale	22	100
Età delle madri	Range	30-55	-
	Media	41,1	-
Nazionalità	Italiana	18	81,8
	Romena	3	13,6
	Albanese	1	4,6
Livello di istruzione	Licenza media	9	40,9
	Diploma	7	31,8
	Laurea	6	27,3
Condizione occupazionale	Disoccupata	7	31,8
	Occupata	15	68,2
Numero di figli	1 figlio	8	38,1
	2 figli	8	38,1
	3 figli	5	23,8
Età dei figli	Range	8 mesi – 35 anni	-
Tipologia di violenza	Psicologica/verbale	16	72,7
	Fisica	13	59,1
	Economica	7	31,8
	Sessuale	2	9,1
	Relazionale/controllo/segregazione	3	13,6
Violenza assistita dai figli	Presente	22	100

2 D'ora in avanti DMVV.



Tabella 1 – Caratteristiche socio-demografiche e familiari del campione³

Considerato l'approccio qualitativo dello studio, le attività di analisi sono state svolte avvalendosi della *Reflexive Thematic Analysis* (Braun & Clarke, 2006; 2021) che, per definizione, valorizza il punto di vista della ricercatrice, riconoscendone il ruolo attivo e determinante nell'interpretazione del dato rilevato. Dunque, sulla base della domanda definita e a partire dalla lettura globale delle narrazioni delle madri, sono stati individuati i diversi temi. Il metodo è stato applicato seguendo le diverse fasi previste dalle Autrici di riferimento, ovvero:

- sono state lette tutte le trascrizioni, al fine di prendere “confidenza” con i contenuti;
- in relazione alla domanda di ricerca è stata avviata la codifica, vale a dire l'individuazione delle etichette iniziali;
- le etichette individuate sono state raggruppate in temi più ampi sulla base dell'affinità tra i concetti che enucleavano, generando così i temi iniziali;
- questi ultimi sono stati rivisti, confrontando la coerenza dei loro contenuti sia con i codici che li componevano che con l'intero *corpus* testuale;
- infine, i temi sono stati denominati e descritti in base alle etichette di cui erano composti.

In questa sede, per necessità di sintesi, si approfondiranno soltanto due dei temi generati a partire dall'analisi delle interviste, ovvero:

- corpi violati e disintegrazione del sé;
- corpo fenice: riappropriazione e riprogettazione di sé.

Il primo tema, *corpi violati e disintegrazione di sé*, è stato costruito raggruppando le etichette di seguito riportate: 1) espropriazione/oggettivazione; 2) violenza sessuale; 3) violenza fisica; 4) perdita di controllo; 5) malessere fisico; 6) violazione della privacy e dell'intimità; 7) annientamento del proprio corpo (da parte delle DMVV); 8) svalutazione del sé corporeo da parte del maltrattante.

Dalle narrazioni utilizzate ai fini della costruzione delle etichette, e dunque del tema, emerge come e quanto il corpo della donna vittima di violenza sia sottoposto a un processo graduale di oggettivazione (Nussbaum, 1999; Volpato, 2011; 2012) che conduce a una progressiva alienazione da sé. Attraverso la negazione dell'autonomia e della soggettività, l'esercizio di molteplici forme di abuso e di violenza, il partner maltrattante scompone e indebolisce l'identità della vittima, che viene a poco a poco espropriata del suo corpo, della sua voce, della sua capacità di autodeterminarsi, della sua vitalità. Il corpo, nello specifico, viene narrato e descritto come oggetto di cui dispone l'altro (in questo caso il partner violento) e di cui si perde il controllo.

La perdita di controllo si esprime sia attraverso il riferimento esplicito alle violenze sessuali subite sia attraverso la mancanza di *cura sui*, come è possibile evincere dagli stralci che seguono:

Int. 11: [...] sono rimasta subito incinta di questa persona [...] una sera, non volevo avere rapporti come voleva lui [...]. E da lì ha cominciato a tirarmi i primi schiaffi. [...] si voleva soddisfare delle sue cose da uomo. Io lo rifiutavo e si cominciava punto e a capo. [...]. Tornata dalla *****⁴ ho detto: “io entro in casa e tu te ne esci”. Sono entrata in casa, sono rimasta con lui, la sera ho dovuto avere di nuovo rapporti sessuali [...] e lui] ha detto: “Io ti faccio [...] legare di nuovo a me. Ti faccio avere [...] un altro figlio”.

3 L'età media delle madri è stata calcolata sui dati disponibili (n = 20), in quanto per due partecipanti il dato non risultava rilevato. La distribuzione del numero di figli è stata calcolata su 21 casi per presenza di un valore mancante. Le tipologie di violenza non sono mutualmente esclusive.

4 Per garantire l'anonimato e la riservatezza, si è deciso di omettere l'indicazione del Paese di provenienza.



Int. 3: Allora, io sono arrivata a pesare quasi 150 chili. Mi stavo proprio lasciando andare. [...] avevo quarant'anni, [ma] non sembravo una ragazza di quarant'anni.

Int. 5: [...] ero diventata un'ebete, praticamente. [...]. [...] stavo buttata sul divano, rassegnata.

Int. 22: [...] ero arrivata a stare talmente male che avevo perso 25 kg, ero arrivata a pesare 48 kg, non c'ero, fondamentalmente non c'ero, ero un'ameba, [...] non parlavo con nessuno, non mangiavo, ero un automa.

È una mancanza di cura che si manifesta come incapacità di agire e che può essere interpretata come esito di un processo di graduale erosione della percezione del proprio valore in base alla quale il corpo non viene più pensato e riconosciuto come spazio da abitare, da proteggere e di cui, appunto, aver cura. Le donne intervistate hanno sperimentato un vero e proprio senso di estraneità e di distacco rispetto alla propria dimensione corporea, di cui non riescono neanche più a comprenderne le manifestazioni (es. attacchi di ansia, episodi di emesi improvvisi, ecc.). Il senso di estraneità vissuto, poi, può essere letto anche come ulteriore esito dell'azione di svalutazione sistematica messa in atto dal partner violento.

Int. 16: [...] continuava ad offendermi dicendo anche che lui si stava rifrequentando con la ex fidanzata, che era molto meglio di me, che [...] io non valevo niente, che avevo preso anche questi chili [in seguito ad una gravidanza]. [Mi] offese [...] sull'aspetto fisico anche quando ero incinta e l'ha sempre fatto. [...] diceva che [...] io gli facevo schifo, che [...] non riuscivo con la pancia a depilarmi bene le gambe oppure che [...] non mi riuscivo a fare la tinta [...] mi chiamava Crudelia Demon, mi [offendeva in tanti modi diversi].

È un'azione di delegittimazione che parte dal corpo ma che ha un riverbero sull'intero assetto identitario della donna che arriva, gradualmente, a non riconoscersi più.

Int. 16: [...] la violenza... mi ha distrutto, [...] non tornerà mai più quella persona che ero prima. Io a volte mi guardo allo specchio, [...] non vedo più quella persona che c'era prima. Anche [...] se mi faccio una foto. [...] è cambiato tutto. È cambiata la mia faccia. [...] ho perso tantissimi capelli. Mi ha scavato dentro questa cosa.

Int. 13: [...] ho accettato il suo male, sono arrivata anche a credere [...che] sono brutta [...] lui [...] mi ha fatto annullare, [mi ha fatto] arrivare a credere alle sue parole, che non valgo niente, che sono brutta, pure matta [...].

Il secondo tema, *corpo fenice: riappropriazione e riprogettazione di sé*, è stato costruito a partire da tre etichette – 1) primi segnali di riappropriazione di sé; 2) riappropriazione di sé; 3) riprogettazione di sé – e consente di far emergere i processi attraverso cui i corpi violati delle donne riescono, gradualmente, ad attivare significazioni divergenti (Bertin & Contini, 2004) rispetto alle dinamiche oppressive e di sopraffazione a cui sono state esposte e che iniziano a riconoscere come tali.

All'inizio sono tentativi timidi e intermittenti, che lasciano intravedere il desiderio di recuperare la propria dimensione generativa, intesa come capacità/desiderio di dare a sé stesse una *nuova forma* a partire dalle pratiche quotidiane; successivamente, quei tentativi diventano sistematici e producono un cambiamento reale, che richiede tempo – come dichiarato dalle stesse donne – ma che diviene pensabile.

Il corpo, in questo caso, si riappropria, un po' alla volta di quella *cura sui* di cui si diceva in precedenza divenendo generatore di inedite possibilità esistentive.



Int. 11: [...]. Ci sono stati momenti di pianti, di crisi, di insonnia, però... ho capito che [...d]evo andare avanti [...].

Int. 6: Ho ripreso a lavorare, cosa che lui non voleva che io facessi. [...] ho iniziato a rifrequentare i miei amici [...]. Ho ripreso piano piano le mie abitudini [...], ci ho messo un po' di tempo in più ad accettarmi fisicamente perché [...] non mi piacevo. Quindi [...] ho fatto un percorso abbastanza tosto perché [...] mi vedevo allo specchio ma non mi riconoscevo. Però l'abbiamo superata, diciamo.

Sono donne che *iniziano a vedersi* (Int. 20), ad aver cura di sé e a desiderare degli spazi propri; sono donne che si sentono *leggere*, ovvero libere (Int. 15) e che anche grazie al supporto di altre/i – figli/e, operatrici CAV e Case Rifugio, rete familiare –, hanno deciso di abbandonare lo stato di rassegnazione e di *impegnarsi* a ri-nascere attraverso un *travaglio* capace di ristrutturare la soggettività violata poiché volto ad assicurare possibilità di rinnovamento (Bertin, 1968).

Int. 22: Ci sono voluti 5 anni [...] io sono passata [...] da guardare mia figlia dalla cabina armadio dove mi nascondevo per piangere, [...] essendo comunque una donna ferita, una donna proprio a terra fisicamente e moralmente, ad essere una donna talmente [...] determinata e piena, consapevole e aderente a me stessa [...]. [...] è stata una bella evoluzione [...].

3. Narrazioni incorporate e processi di ri-significazione

Dall'ascolto complessivo delle voci narranti e dall'analisi condotta in relazione ai dati su esposti, è possibile affermare che raccontare le violenze subite risulta essere una pratica essenziale per riappropriarsi del proprio corpo e della propria soggettività. Ed è quanto sostiene Lea Melandri (2024) quando scrive che la riappropriazione del corpo richiede di “partire dalla storia personale, dal vissuto, dalla *narrazione di sé*, per esplorare tutto ciò che la subordinazione al dominio maschile, alla sua visione del mondo, [ha] comportato come interiorizzazione di modelli, cancellazione di un sentire proprio” (p. 37).

In questa prospettiva, l'atto del racconto si rivela generatore di una discontinuità esistenziale necessaria: non è più solo testimonianza, bensì atto trasformativo che restituisce *agency* a un corpo ridotto in *cenere*. Un corpo di cui si acquisisce consapevolezza. D'altronde – sostiene Miguel Benasayag (2005) – “[l]a via dell'emancipazione passa [dal...] riprendere in mano questa esperienza fondamentale, il corpo contingente” (p. 49).

Il corpo – sostiene Alice Miller (2005) – “sa esattamente che cosa ci manca, conosce ciò di cui abbiamo bisogno, quello che abbiamo sopportato a fatica o a cui abbiamo reagito in modo allergico” (p. 14). È un corpo che, un po' alla volta, si riscopre capace di definire nuove traiettorie; fatto di memoria e desideri; che sa parlare e che intende *sporgersi nel silenzio* (Vecchini, 2026); in rivolta “poiché la sua lingua è l'espressione autentica del nostro vero Sé e della forza insita nel nostro essere vivi” (Miller, 2005, p. 135).

L'esperienza del corpo che le donne vivono attraverso il racconto insegna loro che quel corpo è la fonte di tutte le informazioni vitali che possono aiutare a tracciare la strada per l'acquisizione di una sempre maggiore autonomia; di una indiscutibile libertà di poter essere.

I bisogni educativi e formativi delle donne intervistate nascono anche da qui, ovvero dalla consapevolezza che la loro vitalità sia stata minata dalla situazione vissuta e dal sistema relazionale di riferimento che hanno profondamente alterato, se non inibito, qualsiasi possibilità di azione.

Riconosciuto tale stato di cose, occorre, dunque, promuovere pratiche e costruire contesti capaci di valorizzare e di potenziare le risorse e le capacità esistenti delle DMVV nella convinzione che le potenzialità di cambiamento siano inesauribili, a patto che si creino momenti e predispongano contesti che favoriscano questa possibilità di apprendimento, che sviluppino e promuovano la consapevolezza di sé, in una parola: coscientizzazione (Freire, 2011; 2021).



[...] non basta accedere ai bisogni o ai desideri immediati di una donna, e neppure accordarle semplicemente un aiuto [...]. Si tratta piuttosto di destarla a un'identità e ai diritti e alle responsabilità che corrispondono al suo genere. Le donne hanno bisogno soprattutto di mediazioni e di mezzi che consentano loro di prendere distanza. [...]. Dotare le donne di una coscienza propria nella vita privata e pubblica, e di mediazioni che permettano loro di esercitarla, spesso è il segno di una maggiore stima per loro di quanto non lo sia un amore sensibile immediato, per molti versi illusorio, alienante, utopistico [...] (Irigaray, 2020, pp. 12-13).

È chiaro, a questo punto, come la riappropriazione del proprio sé non possa essere intesa come esito immediato e non intenzionale dell'interruzione della relazione violenta, bensì come processo diacronico attraverso cui – anche grazie alla mediazione di altro e di altre/i – la donna impara a leggere e a interpretare quel che ha vissuto e a ri-significarlo. È così che il corpo diventa spazio di resistenza e di possibilità. Corpo *fenice*.

Bibliografia

- Altamura, A. (2025). La violenza assistita intrafamiliare: quando la casa non è più un rifugio. In A. Altamura, F. Dello Preite & S. R. Emmanuele (Eds.), *Battaglie quotidiane. La vittimizzazione centrata sui generi* (pp. 27–38). FrancoAngeli.
- Benasayag, M. (2005). *Contro il niente. Abc dell'impegno*. Feltrinelli.
- Bertin, G. M. (1968). *Educazione alla ragione*. Armando.
- Bertin, G. M., & Contini, M. (2004). *Educazione alla progettualità esistenziale*. Armando.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101.
- Braun, V., & Clarke, V. (2021). *Thematic analysis: A practical guide*. SAGE.
- Ceballo, R., Ramirez, C., Castillo, M., Caballero, G. A., & Lozoff, B. (2004). Domestic violence and women's mental health in Chile. *Psychology of Women Quarterly*, 28(3), 298–308.
- Corbetta, P. (2003). *La ricerca sociale: Metodologia e tecniche*. Il Mulino.
- Davison, J. (1997). Domestic violence: the nursing response. *Professional Nurse*, 12(9), 632–634.
- Dello Preite, F. (2023). Violenza di genere e femminicidio tra passato, presente e futuro: Misure e strategie educative per lo sviluppo di una cultura nonviolenta e paritaria. In G. Burgio & A. G. Lopez (Eds.), *Pedagogia di genere: Percorsi di ricerca contemporanei* (pp. 35–48). FrancoAngeli.
- Dello Preite, F., & Gheno, V. (Eds.). (2025). *Altre prospettive sulla violenza di genere*. FrancoAngeli.
- Freire, P. (2011). *La pedagogia degli oppressi*. Gruppo Abele.
- Freire, P. (2021). *Il diritto e il dovere di cambiare il mondo*. Il Margine.
- Fredrickson, B. L., & Roberts, T. A. (1997). Objectification theory: Toward understanding women's lived experiences and mental health risks. *Psychology of Women Quarterly*, 21(2), 173–206.
- Irigaray, L. (2020). *Amo a te*. Bollati Boringhieri.
- Loiodice, I. (Ed.). (2020). *Ripensare le relazioni intergenere: Studi e riflessioni per la prevenzione e la lotta alla violenza contro le donne*. Progedit.
- Lopez, A. G. (2024). Il ruolo delle professioni educative nelle équipe multidisciplinari a sostegno delle donne vittime di violenza. *Cultura pedagogica e scenari educativi*, 2(2), 72–79. <https://doi.org/10.7347/spgs-02-2024-10>
- Lopez, A. G. (Ed.). (2026). *Phoenix. Sguardi sulla maternità marginalizzata, violata, reclusa. Gli esiti della ricerca PRIN PNRR*. Anicia.
- Lopez, A. G., Altamura, A., Disalvo, A., & Padalino, A. (2026). Tra ferite e risorse: esiti e riflessioni di una ricerca sui bisogni di cura delle donne madri vittime di violenza. In A. G. Lopez (Ed.), *Phoenix. Sguardi sulla maternità marginalizzata, violata, reclusa. Gli esiti della ricerca PRIN PNRR* (pp. 79–130). Anicia.
- Mariani, A. (2020). Riflessioni sul corpo in pedagogia: Tre percorsi. *Annali online della Didattica e della Formazione Docente*, 12(20), 7–14.



- Melandri, L. (2024). *Amore e violenza. Il fattore molesto della civiltà*. Bollati Boringhieri.
- Miller, A. (2005). *La rivolta del corpo: I danni di un'educazione violenta*. Raffaello Cortina.
- Nussbaum, M. C. (1999). *Sex & social justice*. Oxford University Press.
- Ulivieri, S. (Ed.). (2014). *Corpi violati: Condizionamenti educativi e violenze di genere*. FrancoAngeli.
- Vecchini, S. (2026). *Se tutte insieme. Poesie di madri, figlie, sorelle*. Bompiani.
- Volpato, C. (2011). *Deumanizzazione: Come si legittima la violenza*. Laterza.
- Volpato, C. (2012). La negazione dell'umanità: I percorsi della deumanizzazione. *Rivista Internazionale di Filosofia e Psicologia*, 3(1), 96–109.
- Walby, S. (2009). *The cost of domestic violence: Up-date 2009*. Lancaster University.



Corpi (in)visibili: stereotipi di genere e violenza onlife

(In)visible Bodies: Gender Stereotypes and Onlife Violence

Sabina Leoncini

Università degli studi di Siena, sabina.leoncini@unisi.it

CORPI E VIOLENZE

ABSTRACT

This contribution is framed within feminist pedagogy and gender studies to investigate the relationship between stereotypes, female bodies and violence in the digital age. The analysis starts from the assumption that the early internalization of gender stereotypes, conveyed through gendered toys and media representations, contributes to constructing women's bodies as objects to be controlled and violated, while simultaneously fueling models of toxic masculinity. From a methodological standpoint, the study adopts a qualitative approach, analysing data from the 2024 Save the Children research on gender violence in adolescence and cross-referencing it with international literature on cyberbullying, sextortion and teen dating violence. The findings reveal a worrying normalization among young people of controlling behaviours such as partner geolocation and forced password sharing, as well as the influence of online subcultures like "incels" in reinforcing the devaluation of the feminine. The ambivalent role of schools also emerges: while being a privileged educational setting, they risk unconsciously reproducing gender hierarchies. Looking forward, pedagogy is called upon to overcome the historical split between mind, body and emotions, promoting a holistic education capable of re-signifying female bodies and forming individuals free from stereotypes, able to build authentic and respectful relationships.

Il contributo si inserisce nel quadro teorico della pedagogia femminista e degli studi di genere per indagare il rapporto tra stereotipi, corpi femminili e violenza nell'era digitale. L'analisi muove dal presupposto che l'interiorizzazione precoce degli stereotipi di genere, veicolata da giocattoli genderizzati e rappresentazioni medialti, contribuisca a costruire i corpi delle donne come oggetti da controllare e violare, alimentando al contempo modelli di maschilità tossica. Dal punto di vista metodologico, lo studio adotta un approccio qualitativo, analizzando i dati della ricerca Save the Children 2024 sulla violenza di genere in adolescenza e incrociandoli con la letteratura internazionale su cyberbullismo, *sextortion* e *teen dating violence*. Gli esiti dell'indagine evidenziano la preoccupante normalizzazione, tra i giovani, di comportamenti di controllo come la geolocalizzazione del partner e la condivisione forzata delle password, nonché l'influenza di subculture online come quella degli "incel" nel rafforzare la svalutazione del femminile. Emerge inoltre il ruolo ambivalente della scuola che, pur essendo luogo privilegiato di educazione, rischia di riprodurre inconsapevolmente gerarchie di genere. In prospettiva, la pedagogia è chiamata a superare la storica scissione tra mente, corpo ed emozioni, promuovendo un'educazione olistica capace di ri-significare i corpi femminili e di formare soggetti liberi dagli stereotipi, in grado di costruire relazioni autentiche e rispettose.

KEYWORDS

Female Bodies; Gender Stereotypes; Cyberbullying; Toxic Masculinity; Holistic Education
Corpi femminili; Stereotipi di genere; Cyberbullismo; Maschilità tossica; Educazione olistica

OPEN ACCESS Double blind peer review

Volume 4 | n. 1 | giugno 2026

Citation: Leoncini, S. (2026). Corpi (in)visibili: stereotipi di genere e violenza onlife. *Cultura pedagogica e scenari educativi*, 4(1), 61-67. <https://doi.org/10.7347/spgs-01-2026-08>.

Corresponding Author: Sabina Leoncini | sabina.leoncini@unisi.it

Journal Homepage: <https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/sipeges>

Pensa MultiMedia: ISSN: 2975-0113 • DOI: 10.7347/spgs-01-2026-08

Received: 12/04/2026 | **Accepted:** 22/05/2026 | **Published:** 30/06/2026

Introduzione

Il presente contributo si pone l'obiettivo di analizzare criticamente il rapporto tra stereotipi di genere, costruzione sociale dei corpi e manifestazioni di violenza nella contemporaneità digitale. In particolare, l'attenzione si concentra sui processi attraverso cui la dimensione "onlife", intesa come intreccio tra online e offline, contribuisce a ridefinire le modalità di esercizio del potere e del controllo sui corpi, soprattutto quelli femminili.

Muovendo dal presupposto che gli stereotipi di genere siano costruzioni culturali storicamente situate e non entità fisse, si evidenzia come essi si riproducano attraverso pratiche sociali, discorsi mediali e processi educativi che ne garantiscono la persistenza (Durst & Sabelli, 2013). In tale prospettiva, i corpi femminili risultano frequentemente oggetto di pratiche simboliche e materiali di controllo, mentre modelli di maschilità egemonica contribuiscono a legittimare comportamenti di dominio e violenza (Connell, 1995).

Dal punto di vista metodologico, il contributo adotta un approccio qualitativo, integrando i dati di alcune recenti ricerche sulla violenza di genere e le relazioni in adolescenza con la letteratura internazionale riguardante i temi del cyberbullismo, *teen dating violence*, *manosphere* e costruzione della maschilità. Ne emerge un quadro complesso, che chiama in causa il ruolo della pedagogia nella promozione di modelli relazionali alternativi, fondati sul rispetto, sul consenso e sulla consapevolezza.

1. Socializzazione di genere e costruzione simbolica dei corpi

Il processo di interiorizzazione degli stereotipi di genere si configura come un circuito culturale auto-rinforzante, in cui le rappresentazioni mediali vengono assimilate dagli individui e trasformate in aspettative sociali condivise, contribuendo così a consolidare le stesse rappresentazioni che le hanno generate. Tale dinamica risulta particolarmente incisiva durante la prima infanzia, quando l'esposizione a dispositivi culturali e ludici fortemente genderizzati orienta lo sviluppo di preferenze e attitudini differenziate.

Gli stereotipi, pur essendo storicamente determinati, tendono a perpetuarsi attraverso processi di autostereotipizzazione, mediante i quali gli individui interiorizzano le caratteristiche attribuite al proprio genere. In particolare, gli stereotipi sessuali utilizzano il sesso biologico come criterio esplicativo per comportamenti e ruoli sociali, mentre quelli sessisti rappresentano la loro declinazione più violenta e discriminatoria (Walby & Towers, 2017).

La socializzazione di genere si configura dunque come un dispositivo normativo che orienta la costruzione identitaria dei soggetti. In questo quadro, anche fenomeni come il bullismo vengono interpretati attraverso lenti stereotipate: ai ragazzi è attribuita un'aggressività diretta, mentre alle ragazze una modalità relazionale e indiretta, contribuendo a rafforzare dicotomie rigide (Ercolano, 2019).

La riflessione sui corpi appare centrale. Come sottolineato da Durst e Sabelli (2013), una visione essenzialista del femminile rischia di cristallizzare le donne in una posizione di vittimizzazione, ostacolando percorsi di emancipazione. Tale prospettiva può inoltre produrre rappresentazioni etnocentriche che contrappongono un Occidente "civilizzatore" a culture considerate arretrate.

Accanto alle forme più evidenti di violenza sul corpo, esistono pratiche più sottili ma pervasive di controllo simbolico. Anche nelle società occidentali persistono modalità di regolazione dei corpi femminili che ne limitano l'autodeterminazione, confermando la natura strutturale della violenza di genere (UN Women, 2020; WHO, 2021).

2. Violenza onlife, cyberbullismo e controllo nelle relazioni adolescenziali

L'evoluzione tecnologica ha favorito l'emergere di nuove forme di violenza interpersonale, tra cui il cyberbullismo, caratterizzato da anonimato, continuità e diffusione virale. Tali caratteristiche amplificano l'im-



patto dell'aggressione e rendono più complessa la tutela delle vittime (Ercolano, 2019). In questo contesto, la dimensione digitale si configura come uno spazio ambivalente, in cui coesistono opportunità e rischi, tra cui fenomeni estremi di manipolazione psicologica. Le dinamiche del cosiddetto *Blue Whale* rappresentano un esempio emblematico di controllo relazionale che si traduce in violenza sul corpo e sulla psiche.

I dati della ricerca di Save the Children (2024, p. 17), *Le ragazze stanno bene?*, evidenziano come il 30% degli e delle adolescenti consideri la gelosia una prova d'amore, il 21% ritenga accettabile la condivisione delle password e il 20% giustifichi la geolocalizzazione del partner. Ancora più significativo è il dato secondo cui il 40% dichiara di aver esercitato comportamenti di controllo e il 41% di averli subiti, percentuali che salgono rispettivamente al 63% e al 65% tra chi ha avuto una relazione. Tali dati mostrano una normalizzazione della violenza nelle relazioni adolescenziali, confermata anche dalla diffusione di credenze ambigue sul consenso: sebbene il 90% riconosca la sua importanza, il 48% ritiene difficile rifiutare un rapporto sessuale.

Il concetto di *teen dating violence* (TDV) consente di interpretare queste dinamiche come parte di un continuum di violenza relazionale (Mulford & Giordano, 2008). In tale prospettiva, le relazioni giovanili diventano luoghi privilegiati di riproduzione di modelli culturali basati su controllo e possesso.

Il fenomeno della TDV, definito negli ultimi anni per descrivere le dinamiche violente nelle relazioni affettive tra adolescenti, riguarda una serie di comportamenti reiterati, concreti o minacciati, che possono assumere forme fisiche, sessuali o verbali. Tali condotte si collocano all'interno di relazioni intime non coniugali, etero o omosessuali, che coinvolgono soggetti di età compresa tra i 13 e i 20 anni (Arriaga & Foshue, 2004).

Nonostante la prossimità con fenomeni come il bullismo e il cyberbullismo, con cui condivide il contesto evolutivo adolescenziale, la TDV se ne distingue in modo sostanziale, in quanto si sviluppa nell'ambito delle prime esperienze sentimentali, assumendo quindi una specifica connotazione relazionale e affettiva.

In tale panorama si è sviluppato il progetto DATE (Developing Approaches and Tools to End Online Teen Dating Violence), promosso da Save the Children in collaborazione con Edizioni Centro Studi Erickson e finanziato dal programma europeo Rights Equality and Citizenship (REC). L'iniziativa, svolta tra il 2021 e il 2023, ha mirato alla prevenzione della violenza nelle relazioni tra adolescenti, con particolare attenzione alle forme di abuso mediate dalle tecnologie digitali, in un contesto storico in cui la distinzione tra dimensione online e offline risulta sempre più sfumata¹.

All'interno di questa cornice interpretativa, i dati della Survey TEEN 2024 (Università per Stranieri di Perugia & Fondazione Libellula, 2024) mettono in luce un'ulteriore forma di divario, che riguarda la consapevolezza delle dinamiche di violenza nelle relazioni tra adolescenti. In questo caso, il gap sembra favorire le ragazze, che risultano complessivamente più capaci di riconoscere comportamenti potenzialmente abusivi rispetto ai coetanei maschi. Tuttavia, tale aspetto solleva una questione critica: la maggiore consapevolezza femminile può essere realmente considerata un vantaggio se, parallelamente, una parte significativa dei ragazzi non riesce a identificare queste stesse condotte come forme di violenza?

In particolare, la survey evidenzia differenze marcate nella percezione di specifici comportamenti relazionali. Ad esempio, la diffusione o condivisione di immagini senza consenso viene riconosciuta come violenza dal 95% delle ragazze, contro il 40% dei ragazzi. Analogamente, l'impedire al o alla partner di accettare nuove amicizie online senza previo confronto è considerato un comportamento violento dall'80% delle ragazze e dal 57% dei ragazzi. Infine, anche il controllo sull'abbigliamento del o della partner è percepito come forma di violenza dall'88% delle ragazze, rispetto al 56% dei ragazzi (*Ibidem*). Nel complesso, questi dati evidenziano una differenza significativa nella capacità di riconoscere forme di abuso, suggerendo la presenza di una più ampia problematica legata alla costruzione culturale del consenso

1 Cfr. <https://www.savethechildren.it/cosa-facciamo/progetti/progetto-date-developing-approaches-and-tools-end-online-teen-dating>.



e della violenza nelle relazioni tra pari in età adolescenziale.

Un approccio pedagogico sensibile alla dimensione affettiva e relazionale può contribuire a reinterpretare la crisi adolescenziale non come semplice fase di disagio, ma come occasione di sviluppo, favorendo la costruzione di competenze emotive e di resilienza necessarie ad affrontare la complessità contemporanea. In questa prospettiva, risulta fondamentale anche un ripensamento del ruolo adulto, chiamato a instaurare una relazione più attenta e dialogica con il mondo adolescenziale, basata non solo sull'ascolto delle parole, ma anche sulla comprensione dei linguaggi culturali giovanili, come musica, serie televisive e narrazioni medialie.

La costruzione dell'identità, infatti, si sviluppa anche attraverso l'identificazione con modelli narrativi e figure simboliche presenti nei prodotti culturali che fungono da riferimento per i giovani. Le rappresentazioni letterarie e mediatiche di personaggi, siano essi vittime o aggressori, contribuiscono a fornire "metafore identitarie" che influenzano l'immaginario adolescenziale, poiché l'identità si forma nella relazione e nel confronto con l'altro e con i suoi modelli simbolici.

In molte narrazioni rivolte ai più giovani emerge frequentemente la rappresentazione di nuclei familiari assenti o incapaci di rispondere ai bisogni emotivi, elemento che si inserisce in un contesto in cui lo sviluppo fisico precoce non corrisponde sempre a una maturazione emotiva altrettanto avanzata. Parallelamente, anche i prodotti culturali e ricreativi, come giochi e musica, contribuiscono alla trasmissione di valori e rappresentazioni sociali, assumendo un ruolo significativo nei processi di socializzazione.

Un'attenzione particolare è rivolta alla musica trap, genere nato nel Sud degli Stati Uniti in contesti di marginalità urbana e successivamente diffusosi in diverse periferie globali. Esso esprime, da un lato, la condizione di "intrappolamento" sociale e, dall'altro, la possibilità di riscatto attraverso l'ascesa economica, incarnando una tensione ambivalente tra esclusione e desiderio di emancipazione. Nei suoi testi e nelle sue rappresentazioni visive emergono frequentemente riferimenti a violenza, consumo di sostanze, sessismo e ostentazione del lusso, elementi che possono essere letti sia come espressione di disagio sia come segnale di una distanza comunicativa con il mondo adulto.

In tale scenario, la riflessione pedagogica evidenzia la necessità di un intervento educativo capace di confrontarsi con i linguaggi giovanili contemporanei, affrontando anche le dimensioni corporee, emotive e sociali dell'esperienza adolescenziale, al fine di immaginare prospettive future più consapevoli e inclusive (Antonelli, 2022). Sul piano interpretativo, è interessante riflettere sulle peculiarità della violenza nelle relazioni adolescenziali rispetto a quella adulta. L'adolescenza è infatti caratterizzata da un'elevata propensione alla costruzione di nuovi legami affettivi, spesso connotati da instabilità e da confini relazionali poco definiti. Inoltre, la prossimità sociale tra i partner, dovuta alla frequentazione degli stessi ambienti scolastici o amicali, può ostacolare l'interruzione di relazioni disfunzionali, soprattutto per le ragazze. Un ulteriore elemento critico riguarda la tendenza degli adulti a ridimensionare i segnali di abuso, interpretandoli come episodi transitori tipici dell'età adolescenziale. Infine, le ricerche suggeriscono una continuità tra l'esposizione precoce alla violenza e la possibile messa in atto di comportamenti aggressivi in età adulta (Beltramini, 2020).

3. Maschilità egemonica, manosfera e radicalizzazione

La scuola rappresenta un contesto cruciale nella costruzione delle identità di genere, ma può anche contribuire alla riproduzione di stereotipi e gerarchie (Bourdieu, 1998). In particolare, le interazioni tra pari anche e soprattutto, ma non solo all'interno di un contesto formale come la scuola, svolgono un ruolo fondamentale nella costruzione della maschilità, intesa come performance collettiva che richiede riconoscimento sociale (Connell, 2000).

Il linguaggio utilizzato nei gruppi maschili, talvolta caratterizzato da insulti sessualizzati e omofobici, rafforza modelli di maschilità egemonica basati sull'eteronormatività e sulla svalutazione del femminile (Burgio, 2021). Questo modello, definito come "maschilità tossica", legittima comportamenti aggressivi



e dominanti (Kimmel, 2018). La pressione verso un ideale irraggiungibile di maschilità produce effetti negativi anche sugli uomini, costretti a reprimere empatia e vulnerabilità (bell hooks, 2004). Tale dinamica contribuisce alla diffusione di forme di violenza che si radicano in modelli culturali profondi (Gasparrini, 2019).

Inoltre, la diffusione di subculture online come la *manosphere* e gli *incel* contribuisce a rafforzare narrazioni misogine e antifemministe, influenzando le rappresentazioni giovanili della maschilità. La letteratura evidenzia come interventi educativi basati sull'autoresponsabilizzazione maschile possano contribuire alla prevenzione della violenza (Katz, 2006). Studi empirici dimostrano l'efficacia di programmi educativi nel ridurre comportamenti aggressivi (Miller et al., 2014), soprattutto se inseriti in un approccio sistemico. In questa prospettiva, l'approccio intersezionale risulta fondamentale per comprendere come genere, classe e appartenenza etnica interagiscano nella produzione delle disuguaglianze (Crenshaw, 1989).

Negli ultimi anni, la cosiddetta *manosphere* si è affermata come un ecosistema digitale complesso e in continua evoluzione, composto da comunità online eterogenee accomunate da una visione antifemminista e, in molti casi, apertamente misogina. Tali gruppi condividono l'idea che la società contemporanea sia strutturalmente ostile agli uomini, configurando le trasformazioni delle relazioni di genere come una "guerra contro il maschile" (Gerrand et al., 2025). Questa narrazione produce una rilettura distorta dei rapporti di potere, in cui le disuguaglianze storiche vengono negate o rovesciate, alimentando dinamiche di vittimizzazione maschile e giustificando forme di violenza simbolica e materiale nei confronti delle donne.

Originariamente composta da comunità quali *men's rights activists*, *pick-up artists*, *incel* e gruppi conservatori, la manosfera ha subito nel tempo una significativa trasformazione, con una progressiva radicalizzazione dei contenuti e una crescente centralità di sottogruppi più estremi, come gli *incel* e i *Men Going Their Own Way* (Horta Ribeiro et al., 2021). Tali comunità si distinguono per un linguaggio fortemente misogino e per una visione fatalistica delle relazioni di genere, spesso sintetizzata nella cosiddetta *black pill*, che interpreta le dinamiche affettive come rigidamente determinate da gerarchie biologiche e sociali.

Un elemento centrale nello sviluppo recente della manosfera è rappresentato dal ruolo delle piattaforme digitali e degli algoritmi di raccomandazione, che contribuiscono alla diffusione e normalizzazione di tali contenuti. Studi empirici dimostrano come piattaforme come TikTok e YouTube Shorts tendano a suggerire contenuti manosferici a utenti maschi anche in assenza di ricerche esplicite, favorendo processi di esposizione progressiva e radicalizzazione (Baker et al., 2024). In questo senso, la cultura algoritmica non si limita a riflettere preferenze individuali, ma partecipa attivamente alla costruzione di percorsi ideologici, amplificando contenuti sempre più estremi. In questo quadro, la misoginia non rappresenta un fenomeno isolato, ma si configura come una porta d'ingresso verso forme più ampie di radicalizzazione.

Alla luce di tali dinamiche, la manosfera può essere interpretata non solo come un insieme di comunità online, ma come un vero e proprio sistema ideologico e produttivo, in cui la costruzione della maschilità si intreccia con logiche economiche, tecnologiche e politiche. Ciò rende evidente la necessità di interventi educativi e regolativi che non si limitino alla dimensione individuale, ma affrontino le strutture che rendono possibile e profittevole la diffusione della misoginia digitale. In questa prospettiva, diventa fondamentale promuovere percorsi di alfabetizzazione critica ai media, educazione affettiva e decostruzione degli stereotipi di genere, capaci di contrastare i processi di radicalizzazione e di favorire modelli relazionali più equi e inclusivi.

Conclusioni

Le riflessioni sviluppate nei paragrafi precedenti consentono di delineare un quadro complesso e stratificato, nel quale stereotipi di genere, pratiche di violenza e ambienti digitali si intrecciano in modo sempre più pervasivo, configurando quello che può essere definito un ecosistema "onlife" della disuguaglianza. Dalla precoce interiorizzazione degli stereotipi nella prima infanzia, alla loro rielaborazione nei contesti scolastici



e nelle relazioni tra pari, fino alla radicalizzazione nelle subculture digitali della manosphere, emerge con chiarezza come la costruzione sociale della maschilità e della femminilità continui a essere attraversata da dinamiche di potere che si traducono in forme più o meno esplicite di controllo e violenza. In questo senso, i dati empirici discussi, così come i contributi teorici richiamati, evidenziano la necessità di superare approcci riduzionisti e di adottare una prospettiva sistemica e intersezionale (Crenshaw, 1989), capace di cogliere l'intreccio tra dimensioni culturali, economiche, educative e tecnologiche.

Particolarmente rilevante appare il ruolo degli ambienti digitali contemporanei, che non solo amplificano contenuti misogini e stereotipati attraverso logiche algoritmiche, ma contribuiscono anche alla loro normalizzazione e monetizzazione, come dimostrato dall'evoluzione della manosphere e dalla figura dei cosiddetti "manfluencer". Tali dinamiche, lungi dall'essere marginali, si inseriscono in un più ampio contesto neoliberale che tende a individualizzare le responsabilità e a occultare le radici strutturali della violenza di genere, trasformando insicurezze e fragilità maschili in capitale simbolico ed economico. In questo scenario, l'educazione assume un ruolo cruciale, non solo come strumento di prevenzione, ma come spazio di decostruzione critica dei modelli egemonici di genere e delle narrazioni che li sostengono.

Tuttavia, accanto a queste criticità, emergono anche segnali significativi di trasformazione e possibilità di cambiamento. A questo proposito sono significative le iniziative svolte dal Dipartimento FORLIPSI, di UNIFI sul tema "La rappresentazione del corpo femminile nei media contemporanei tra stereotipi e mutamenti", a cura della Prof.ssa Raffaella Biagioli con la partecipazione di studenti e studentesse dei Corsi di Studio in Scienze umanistiche per la comunicazione e Scienze dell'educazione e della formazione e del video di sensibilizzazione che è possibile reperire su youtube². D'altra parte, di recente il MIM ha reso operativo il progetto "Educazione al rispetto e alla parità di genere", promosso dal Ministero dell'Istruzione e del Merito in collaborazione con INDIRE. L'iniziativa mira a diffondere una cultura del rispetto e dell'uguaglianza attraverso un approccio organico e strutturato³.

In ambito culturale e comunicativo, iniziative legate al *femvertising* mostrano come il linguaggio pubblicitario possa essere ri-orientato in chiave emancipativa, valorizzando rappresentazioni plurali e non stereotipate dei corpi e delle identità di genere che stanno in anni recenti popolando il web (Buckley et al., 2024). Queste esperienze dimostrano come gli stessi strumenti che oggi veicolano contenuti discriminatori possano essere riconfigurati come dispositivi pedagogici capaci di generare consapevolezza critica e cambiamento sociale.

In prospettiva, appare dunque fondamentale promuovere un'alleanza tra istituzioni educative, ricerca accademica, politiche pubbliche e attori del mondo digitale, al fine di costruire interventi integrati che agiscano tanto sul piano simbolico quanto su quello strutturale. Solo attraverso un impegno condiviso e continuativo sarà possibile interrompere il circuito auto-riproduttivo degli stereotipi e della violenza, favorendo la formazione di soggetti capaci di abitare relazioni più eque, rispettose e autentiche. La pedagogia di genere rappresenta uno strumento fondamentale per la decostruzione degli stereotipi e la promozione di soggettività consapevoli (Gamberi et al., 2010). Essa consente di interpretare il genere come costruzione sociale dinamica. In tal senso, la sfida educativa contemporanea non consiste soltanto nel contrastare le manifestazioni più evidenti della violenza di genere, ma nel ripensare radicalmente i modelli culturali che la rendono possibile, aprendo spazi di esistenza in cui i corpi, tutti i corpi, possano finalmente diventare visibili, riconosciuti e liberi.

2 Dipartimento FORLIPSI, UNIFI, La rappresentazione del corpo femminile nei media contemporanei tra stereotipi e mutamenti, Prof.ssa Raffaella Biagioli, <https://www.youtube.com/watch?v=vZFLiz33VrU>.

3 <https://www.mim.gov.it/web/guest/-/educare-al-rispetto-e-alla-parita-operativo-il-progetto-del-mim-con-indire-valditara-realizziamo-l-educazione-al-rispetto-alle-relazioni-all-empatia-e>.



Bibliografia

- Antonelli, F. (2022). Musica trap, sottoculture giovanili e approccio al futuro. In A. Tolomelli (Ed.), *Il valore pedagogico della divergenza* (pp. 91–100). Guerini Scientifica.
- Arriaga, X. B., & Foshee, V. A. (2004). Adolescent dating violence: Do adolescents follow in their friends', or their parents', footsteps? *Journal of Interpersonal Violence*, 19(2), 162–184. <https://doi.org/10.1177/0886260503260247>
- Baker, C., Ging, D., & Brandt Andreassen, M. (2024). *Recommending toxicity: The role of algorithmic recommender functions on YouTube Shorts and TikTok in promoting male supremacist influencers*. DCU Anti-Bullying Centre, Dublin City University.
- bell hooks (2004). *The will to change: Men, masculinity, and love*. Washington Square Press.
- Beltramini, L. (2020). *La violenza di genere in adolescenza: Una guida per la prevenzione a scuola*. Carocci.
- Bourdieu, P. (1998). *La domination masculine*. Seuil.
- Buckley, A. C., Yannopoulou, N., Gorton, M., & Lie, S. (2024). Guilty displeasures? How Gen-Z women perceive (in)authentic femvertising messages. *Journal of Current Issues & Research in Advertising*, 45(4), 388–401. <https://doi.org/10.1080/10641734.2024.2305753>
- Burgio, G. (2021). *Fuori binario: Bisessualità maschile e identità virile*. Mimesis.
- Connell, R. W. (1995). *Masculinities*. University of California Press.
- Connell, R. W. (2000). *The men and the boys*. Polity Press.
- Crenshaw, K. (1989). Demarginalizing the intersection of race and sex. *University of Chicago Legal Forum*, (1), 139–167.
- Durst, M., & Sabelli, S. (2013). *Questioni di genere: Tra vecchi e nuovi pregiudizi e nuove o presunte libertà*. ETS.
- Ercolano, M. (2019). La violenza psicologica sulle giovani donne tra bullismo al femminile, cyberbullismo e Blue Whale. In F. Dello Preite (Ed.), *Femminicidio, violenza di genere e globalizzazione*. Pensa MultiMedia.
- Gamberi, C., Maio, M. A., & Selmi, G. (2010). *Educare al genere: Riflessioni e strumenti per articolare la complessità*. Carocci.
- Gasparrini, L. (2019). *Diventare uomini: Relazioni maschili senza oppressioni*. Settenove.
- Gerrand, V., Ging, D., Roose, J. M., & Flood, M. (2025). Mapping the neo-manosphere(s): New directions for research. *Men and Masculinities*, 28(5), 443–464.
- Horta Ribeiro, M., Blackburn, J., Bradlyn, B., De Cristofaro, E., Stringhini, G., Long, S., Greenberg, S., & Zannettou, S. (2021). The evolution of the manosphere across the web. *Proceedings of the International AAAI Conference on Web and Social Media*, 15(1), 196–207. <https://doi.org/10.1609/icwsm.v15i1.18053>
- Katz, J. (2006). *The macho paradox: Why some men hurt women and how all men can help*. Sourcebooks.
- Kimmel, M. (2018). *Healing from hate: How young men get into and out of violent extremism*. University of California Press.
- Miller, E., Das, M., Verma, R., O'Connor, B., Ghosh, S., Jaime, M. C., & McCauley, H. L. (2014). Evaluation of a gender-based violence prevention program for student athletes in Mumbai, India. *Journal of Interpersonal Violence*, 29(4), 758–778.
- MIM (2026). *Educazione al rispetto e alla parità di genere*, <https://www.mim.gov.it/web/guest/-/educare-al-rispetto-e-alla-parita-operativo-il-progetto-del-mim-con-indire-valditara-realizziamo-l-educuzione-al-rispetto-alle-relazioni-all-empatia-e>.
- Mulford, C., & Giordano, C. (2008). Teen dating violence: A closer look at adolescent romantic relationships. *National Institute of Justice Journal*, 261, 34–40.
- Save the Children (2024). *Le ragazze stanno bene?* Save the Children Italia.
- UN Women (2020). *The shadow pandemic: Violence against women during COVID-19*. UN Women.
- Università per Stranieri di Perugia, & Fondazione Libellula (2024). *Senza confine: Le relazioni e la violenza tra adolescenti*, from <https://www.unistrapg.it/sites/default/files/docs/inclusione/docs/241106-survey-teen-2024-1.pdf>
- Walby, S., & Towers, J. (2017). Measuring violence to end violence: Mainstreaming gender. *Journal of Gender-Based Violence*, 1(1), 11–31.
- World Health Organization (2021). *Violence against women prevalence estimates, 2018*. WHO.



Learning to Disappear. Pedagogies of Self-Negation In Mothers Experiencing Gender-Based Violence

Apprendere a scomparire. Pedagogie della negazione di sé nelle madri vittime di violenza di genere

Angelica Disalvo

Università di Foggia, angelica.disalvo@unifg.it

CORPI E VIOLENZE

ABSTRACT

This contribution aims to highlight the struggle in recognizing the violence reported by women-mothers who are victims of violence participating in the PRIN “Phoenix. A new kind of ‘rebirth’ for women and children living in conditions of marginalization”. This difficulty is attributed here to the sexist process of denying the right to ‘be for themselves’, which affects women in particular: objectified, women tend to be conceived, and therefore to conceive themselves, as “objects for the other” rather than as “subjects for themselves.” As they grow up, they therefore incorporate a view of themselves that is subordinate to the needs of the other-than-themselves. In this way, the perception of the embodied self of female subjects tends to fade, and with it fades the perception of the discomfort and pain of violent dynamics. The emerging educational needs of acquiring self-awareness and redefining the meaning of love implicitly learned are identified, in a process that accompanies emancipation from the existential subordination culturally imposed on women.

Il presente contributo intende problematizzare la difficoltà nel riconoscimento della violenza raccontata dalle donne-madri vittime di violenza partecipanti al PRIN “Phoenix. A new kind of ‘rebirth’ for women and children living in conditions of marginalization”. Tale difficoltà viene qui ricondotta al processo di misconoscimento, di matrice sessista, del diritto ad “essere per sé” che interessa, in modo particolare, i soggetti di genere femminile: oggettualizzate, le donne tendono ad essere concepite, e dunque a concepirsi, come “oggetti per l’altro” piuttosto che come “soggetti per sé”. Crescendo, incorporano pertanto una visione di sé subordinata ai bisogni dell’altro-da-sé. In tal modo, la percezione del sé corporeo dei soggetti di genere femminile tende a sfumare, e insieme ad esso sfuma anche la percezione del malessere e del dolore delle dinamiche violente. Vengono identificati, pertanto, i bisogni educativi emergenti dell’acquisizione della consapevolezza di sé e della ridefinizione del significato di amore implicitamente appreso, in un processo di emancipazione dalla subordinazione esistenziale culturalmente imposta alle donne.

KEYWORDS

Gender Pedagogy; Gender Violence; Embodied Self; Self-Awareness
Pedagogia di genere; Violenza di genere; Sé corporeo; Consapevolezza di sé

OPEN ACCESS Double blind peer review

Volume 4 | n. 1 | giugno 2026

Citation: Disalvo, A. (2026). Learning to disappear. Pedagogies of self-negation in mothers experiencing gender-based violence. *Cultura pedagogica e scenari educativi*, 4(1), 68-76. <https://doi.org/10.7347/spgs-01-2026-09>.

Corresponding Author: Angelica Disalvo | angelica.disalvo@unifg.it

Journal Homepage: <https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/sipeges>

Pensa MultiMedia: ISSN: 2975-0113 • DOI: 10.7347/spgs-01-2026-09

Received: 18/04/2026 | **Accepted:** 08/06/2026 | **Published:** 30/06/2026

Introduction

Violence against women, and in particular intimate partner violence¹ (IPV), is a social phenomenon of global dimension, considered a public health problem, which has its roots in the cultural normalization of gender inequities. This phenomenon has serious repercussions on the physical, mental, sexual, and reproductive health of women who undergo it (White *et al.*, 2024), and can have serious consequences on the physical and mental health of the sons and daughters who witness it (Asiedu & Baliki, 2025). This phenomenon, therefore, has a profound impact on women's lives and, in the specific context of this discussion, on the lives of mothers (Broughton, Ford-Gilboe & Varcoe, 2024). Motherhood, in fact, when considered as a specific existential dimension, influences every aspect of women's lives, both in terms of the redefinition of identity (Athanasopoulos, 2020) and in terms of the orientation of motivations and the perception of one's capacity for action (Jones, 2023). In this sense, it constitutes a condition of existence in relation to which violence takes on specific characteristics: its dynamics aim to undermine the cornerstones of the female subject's self-esteem, including through the systematic delegitimation of her parenting abilities (Fogarty, Woolhouse, Giallo, Wood, Kaufman & Brown, 2019; Lapierre, 2010).

Although there is growing international attention on the phenomenon, and in particular on its origins, its repercussions and the legislative measures introduced to combat it, there are still few studies that start from the testimonies of survivor women to understand their real needs and work operationally to respond to them (Ncanywa, Hassem & Amone-P'Olak, 2024). Specifically, there is a lack of pedagogical studies that examine the epistemic assumptions acquired over the course of a lifetime that lead women—and especially women who are victims of violence—to normalize subordination to the point of accepting it as the sole existential condition within which the possibility of defining themselves and taking action is conceived and perceived.

As part of a broader national research project on the conditions of extreme marginalization experienced by mothers (Lopez, 2026), this article is based on a Reflexive Thematic Analysis (Braun & Clarke, 2021) conducted on autobiographical interviews with mothers who are victims of violence. Drawing on the broader analysis (Lopez, Altamura, Disalvo & Padalino, 2026), this study isolates and critically examines the theme of the *introjection of existential subalternity*, using it as a lens through which to explore the experiences of self-negation recounted by mothers who are victims of violence.

1. Subordination as a Space for Feminine Thought: Brief Theoretical Notes

The focus of this discussion is therefore the existential subordination experienced and narrated by the respondents, which they themselves recognized as such at the time of the interview. To clarify the theoretical framework regarding the identified theme, the following section will briefly outline two key concepts that contribute to its meaning: the concept of the “androcentric unconscious” and that of “objectification,” highlighting how they contribute to shaping the self-image and self-perception of female subjects.

According to the structuralist constructivist perspective, the learning of subordination – in the specific case of women – occurs in a latent manner, through the unconscious absorption of what Pierre Bourdieu (1988) termed the “androcentric unconscious”. This is a social reality's interpretive framework that is essentially binary, with its foundational conceptual core being the *opposition* between bodies—and thus between the sexes, male and female. This framework, acquired through cultural assumptions and applied indiscriminately by both men and women, conceives of the biological difference between the male and

1 The World Health Organization defines IPV as follows: “Intimate partner violence refers to violent behavior committed by an intimate partner or ex-partners that causes physical, sexual or psychological harm, including physical assault, sexual coercion, psychological abuse, and controlling behaviors”. Retrieved April 10, 2026, from Violence against women.



female body in oppositional terms and uses it as the basis for justifying – which then becomes logically necessary – the differences between men and women in terms of appearance, characteristics, behaviour and roles. This is a “naturalized social construct” (Ivi, p. 32), based on a “system of homologous oppositions” (Ivi, p. 15), which not only shapes representations of masculinity and femininity but also profoundly influences the cognitive frameworks used to make sense of reality and define one’s identity (Bem, 1981). The way in which men and women perceive themselves and one another, therefore, is the result of a “somatization of social relationships of domination” (Bourdieu, 1998, p. 33): through the widespread and constant socialization of these opposing differences, distinctly different cognitive and behavioral patterns are constructed for men and women. Once established, these habits shape our conception and perception of reality and its objects, determining what is considered ‘normal’ or ‘abnormal’. The social narrative surrounding gender in polarised terms thus influences, reflects and expresses the epistemic frameworks that guide individuals’ conceptions, decisions and life choices (Connell, 2006; Butler, 2013), from a very early age and throughout the course of life (Biemmi & Leonelli, 2016; Lopez, 2015; 2018; 2025).

Intertwined with the issues described above are those related to the objectification of the female body, which Fredrickson and Roberts (1997) describe as the acculturation process that leads girls and women to internalize the observer’s perspective – that is, the objectifying perspective – as the primary way they view themselves and their own bodies. This perspective views women as objects and thus assigns value to them based on the intended “use” or “consumption” of their bodies. In line with the androcentric perspective outlined above, and as demonstrated by recent neuroscientific studies (Vaes, Cristoforetti, Ruzante, Cogoni & Mazza, 2019), in the collective imagination – both male and female – the female body tends to be conceived as an object, and is therefore perceived and evaluated as a ‘thing-that-serves’ to satisfy the needs of the other. In this largely implicit conception, women are ‘made for the other’, and their specific possibilities for self-realisation tend to be confined to the roles of partner (preferably wife) and mother (bell hooks, 2022; Melandri, 2025; Rich, 1976)². Female behaviour therefore tends to be evaluated, by both men and women, as all the more natural and acceptable the more it demonstrates devotion to caring for people, and in particular for those they love. Love which, in this sense, as Simone de Beauvoir (1949) and Elena Giannini Belotti (1972) have already highlighted, and as demonstrated by the most recent national reports on the subject (Save the Children, 2024; 2026), is still today learned from childhood as synonymous with unconditional devotion, unhesitating self-sacrifice, self-giving and fusion with the beloved, thus exposing individuals to significant risks in terms of abuse, mistreatment and violence in intimate relationships (Melandri, 2011).

In a nutshell, the deeply entrenched substrate of androcentric socio-cultural beliefs can still lead people today to unconsciously structure their cognitive and epistemological frameworks; in the specific case of women, these frameworks tend to be built on a model of subordination. In this way, subordination becomes an existential condition within which some learn to conceive of and think of themselves, sometimes going so far as to normalise the abusive dynamics and violence they endure (Walker, 2006).

Self-negation, in this way, transforms from an unconsciously acquired learning into an implemented survival strategy, aimed at explaining the abuses suffered, managing violent dynamics, and silencing the suffering experienced.

2 This implicit stereotype has an impact on various aspects of women’s lives. Recent studies, for example, show that the roles ‘naturally’ associated with women relate to caregiving tasks, particularly in countries where there is a high level of occupational gender segregation (Hsu, Badura, Newman & Speech, 2021).



2. Contextual Elements and Methodological Approach to Narratives

The topic of this study was identified as part of a broader analysis of autobiographical interviews conducted with mothers who are victims of violence by the research unit of the University of Foggia within the framework of the participatory action research project PRIN PNRR “Phoenix” (Lopez, 2026)³. The two-year project began in November 2023 and concluded in February 2026. The project’s aim was to actively support women who are mothers and victims of violence in developing a plan for an independent and self-sufficient life and in safeguarding their role as parents. The main research problem identified concerned the difficulty faced by women who are victims of violence – and particularly by women with children – in taking the necessary steps both to escape the situation of violence and to reimagine an active, independent, and self-sufficient life path after leaving it.

All participants, recruited using a non-probabilistic snowball sampling method, chose to take part in the study voluntarily after being informed of the interview’s content. The interviews were conducted between May and September 2024 with a total sample of 22 participants aged between 30 and 55. At the time of the interview, all of them had at least one minor child. Of the total number of participants, 18 are Italian, 3 are Romanian, and 1 is Albanian. Regarding educational attainment, 9 of them reported having a middle school diploma, 7 a high school diploma, and 6 a college degree.

The data were collected through semi-structured autobiographical interviews. These were deemed the most appropriate method for achieving both the heuristic and educational objectives of the research project, since, by stimulating narrative thinking (Bruner, 1988), they allow for the transformative potential of self-narration to be harnessed (Demetrio, 1996).

The narrative data collected were analyzed using Reflexive Thematic Analysis (Braun & Clarke, 2021)⁴ with the aid of the NVivo 15 analysis software. The analysis involved the researchers’ active and conscious engagement with their theoretical and epistemological perspectives during the data processing. The themes, therefore, were actively constructed through a consciously guided interpretation process. The semantic coherence of the constructed themes was verified through discussion with the participants themselves.

All the experiences gathered highlight the strength that the women interviewed – despite the cognitive habits they had implicitly learned and unconsciously reproduced – mustered to fight back and break free from abusive cycles. Re-learning to think, and to think of oneself, is never a simple matter: it involves a radical questioning of the basic cognitive assumptions in which all the processes of signification adopted to make sense of the world and one’s own existence are rooted. For these reasons, the following aims to highlight the experiences of subordination that the interviewees recognized as such, presenting them as clear evidence of the enormous strength they possessed in embarking on the path to escape.

3. Narrated Subordination: Between Experiences and Constructions of Meaning

The analysis of the interviews led to the development of a comprehensive set of themes deemed significant, from a pedagogical perspective, for the research group. Among others, it was possible to identify the theme “Internalization of existential subalternity.” This theme, which falls under the research area “Experiences of violence and related awareness,” encompasses the various ways in which the participants described hav-

3 Due to space limitation, this section includes only the information necessary to provide context for the interviews conducted with mothers who are victims of violence. In the specific case of the local unit of Foggia, the project actually involved various stakeholders in the anti-violence network. Full details are available in the anthology edited by Anna Grazia Lopez (2026).

4 The data analysis was carried out in accordance with the six stages identified by Braun and Clarke (2021): 1) familiarisation with the data; 2) initial coding; 3) generation of initial themes; 4) review and development of the themes; 5) definition and naming of the themes; 6) writing of the report.



ing lived through and coped with their experiences of violence. Among these, it was possible to identify the common factor of the internalization of existential subordination as a pre-existing condition or one acquired through experiences of violence. This topic serves as a useful interpretative framework for understanding the processes through which subordination is learned, processes that may particularly affect women, specifically in contexts of domestic abuse. The subthemes related to the identified theme are: *Normalization of violence*; *Justification of violence and/or the perpetrator*; *Self-blame*; *Colonization of the self*; *Annihilation*.

In recounting their experiences, the participants spoke of a tendency to *normalize violence* and fail to recognize it as such. This lack of recognition is experienced – and, at the time of the interview, acknowledged by many of them – as one of the factors that have led them to remain in a position of subordination. Below are some particularly insightful excerpts⁵:

Int. 1: [... violence] is the norm, so you are unable to even describe it: you don't experience it. I didn't experience it; I didn't perceive those things as violence.

Int. 5: Me?... I never saw it as violence.

Int. 6: The first signs were already there when we first met [...], when we were engaged, but I didn't pay any attention to them. [...] One day, after an argument, he left me on the [...] highway.

Int. 8: [...] he... um... let's say... before, he hadn't... lashed out the way he did on the last day. Yeah, shoving, twisting my hand, yeah... let's just say I put up with that kind of thing; let's say that... even though it was intense, I put up with it.

It is worth noting that some of them attributed the underlying reason for the normalization of violence to their own lifestyle habits (Int. 9) or to the patterns they had adopted (Int. 12):

Int. 9: Now it all seems... strange to me, in the sense that: how... how did I manage to put up with it for so long? Because even the psychological aspect – which, unlike the physical one, happens every day... I don't know, you get used to it, you stay, it seems like a normal life to you [...]. It all seems normal to you. Because that's the life you've led. It doesn't seem like something... bad to you.

Int. 12: [...] I come from a somewhat backward family: I was raised by my mother, and my father was also very strict. My mother was even a bit violent, because [discipline] was very... you had to slap them, you had to... so I grew up in that environment. To me, it was normal; I justified it; to me, it was just the way things were.

Accounts of normalization were often accompanied by accounts *Justifying the perpetrator and/or the violence* suffered. These justifications were sometimes described as having been considered valid in the past but no longer recognized as such. In other cases, however, they were still considered valid at the time of the interview, as in the following example:

Int. 14: Even today [...] I put my trust in him [...], I've forgiven him so many times. I put my trust in him because I saw him cry; I saw him completely break down. But as for me having to say today, a year after filing the complaint, "Yes, he's changed" – no. Because no one can guarantee that to me yet, because I still don't see the money, I still don't fully understand how much he earns each day, and I still struggle to put food on the table for my children [...].

5 All quotations originally in Italian were translated into English by the author and checked for accuracy.



Self-blame is also a recurring theme in many of the accounts presented. Int. 19 speaks very clearly about the close intertwining of normalization, justification, and self-blame. In recounting the violence she has suffered (and continues to suffer) and her way of reacting to it, she describes a genuine cognitive habit of blaming herself for the abuser's behavior:

Int. 19: Even today, he still very often acts aggressively toward me. [...] You never really get past it, [...] in the sense that in your head, these behaviors always seem, in quotation marks, "normal" or "justified." You say: "Oh well, but that's just how he is." "Oh well, but that's the situation, it's understandable." "Oh well, but maybe I could have avoided this..." And you always tend to... [...put the] blame on yourself. Even today, unfortunately, I still do this [...]. Because rationally, you realize you're not to blame for anything. I mean, it's more of an unconscious thing that, unfortunately, over time, sticks with you. But rationally, you know that person is sick – they have issues – and that it's not your fault; it doesn't depend on you. If you ask me, "When was the moment you realized that [what you were experiencing was violence]?", perhaps [...] never, not even now, I would answer. It's mostly others who start to open your eyes, but in your subconscious [...] you never really open them. You always tend to justify it, unfortunately...

Additional experiences related to the theme of the internalization of subordination were those categorized as *Colonization of the self* by the abuser. The women interviewed reported that they had come to lose themselves, to no longer recognize themselves (physically and/or in terms of personality) because the abusers "get inside your head" (Int. 5). Below are some particularly illustrative excerpts:

Int. 1: I completely changed myself – I mean, he turned me into exactly what he wanted me to be.

Int. 3: [...] you completely lose yourself; you're nobody anymore. So you don't have any thoughts, you don't have... you're nobody anymore. You no longer have an identity.

Int. 6: Because, anyway, he had reduced me to a, a shell of a person [...]. So let's say I went through a pretty tough journey because [...] I looked in the mirror but didn't recognize myself.

Finally, under the subtheme of *Annihilation*, it was possible to categorize all the experiences the interviewees described in terms of self-abandonment and unconditional acceptance of the violence they had suffered. These experiences, filled with pain yet also with a desire for justice, reveal the most pernicious aspect of the internalization of subordination. Below are some excerpts:

Int. 3: I just let myself go. "Maybe that's how it's supposed to be." I even half-convinced myself, "Maybe that's it. Maybe I was wrong before." So everything just went a little... a little like that.

Int. 13: [...]. I even came to believe that death was the solution to ending it all.

Int. 22: [...] I had gotten so sick that I'd lost 25 kg; I'd gotten down to 48 kg. I wasn't there – basically, I wasn't there; I was a blob. I had completely shut myself off from the world; I didn't talk to anyone, I didn't eat – I was a robot. I'd wake up, do the bare minimum of household chores, go to work, come home, cook. I was a robot.

4. (Un)conclusion: some pedagogical perspectives

From a pedagogical perspective, it seems possible to identify, in the accounts of the internalisation of subordination presented here, the characteristics of the dynamics of oppression described by Paulo Freire



(1968) and revisited by bell hooks (2020). Indeed, these narratives, which on the one hand provided a valuable opportunity for the research group to understand the processes through which women internalise and incorporate subordinating perspectives, and on the other hand – and particularly by virtue of the potentially transformative value recognised by bell hooks (2020) in the narration of subalternity – have made it possible to collect valuable testimonies that will hopefully serve to foster awareness regarding the issues surrounding the condition of subordination experienced by women.

The mothers participating in the research activities, in fact, shared their stories as testimonies to the process of internalising culturally imposed subordination. The narratives collected enable us to reflect on the socio-cultural assumptions that lead women to adopt behaviours that normalise suffering and disregard their own needs in favour of those of others. Learning to deny oneself as a self-determined and desiring subject can lead, as the testimonies demonstrate, to a failure to recognise one's own needs and necessities to the point of silencing one's suffering and accepting pain as fate. In particular, the cultural factor that characterises the female gender scripts described and the strategies for managing the violence suffered is identified in the learning of self-denial. In a nutshell, of the issues that have emerged, two particularly salient ones from a pedagogical point of view are highlighted here.

The first issue concerns social responsibility in nurturing the cultural roots from which the process of the subjugation of women stems: as we have attempted to highlight, the internalisation of subordination as a condition of existence is learnt, largely implicitly, through social relationships, establishing itself as a cognitive framework for attributing meaning and transforming into an interpretative lens through which to attribute value to oneself and meaning to reality.

The second issue, which is closely linked to the first, concerns the educational responsibility to take action to prevent the tendency among women to normalise – and thus tolerate – various forms of pain and violence, within a mindset that views the subjugation of the self to the other as the only possible expression of love. In this regard, it is essential to take preventive action. One tool of proven effectiveness, as recent studies (Bonvini & Demozzi, 2024) attest, is Comprehensive Sexuality Education (CSE) (UNESCO, 2018). Implementable in both formal and non-formal educational settings and starting from childhood, the CSE curriculum has been shown to prevent risky sexual and relational behaviours precisely by promoting a critical and holistic awareness of oneself and one's body, thereby also contributing to the prevention of gender-based violence.

In conclusion, disseminating the narratives gathered during the research activities forms part of a stated and agreed commitment of a human, social and pedagogical nature, aimed at giving a voice and visibility to the women who took part in the research. The participants' testimonies serve, in fact, as educational and transformative material, primarily in relation to the socio-cultural underpinnings that permeate the collective unconscious and the social order. On the one hand, because they strike at the heart of the collective epistemic assumptions used to explain and justify gender differences, raising questions regarding the practical feasibility of social justice. On the other hand, because they compel us to reflect on the fact that cultural gender implicatures, even today, often prove to be sexist in nature and permeate relationships, particularly romantic ones. In this sense, the life experiences of women who have found the strength to break free from the self-destructive cycle of gender-based violence prompt us to question the ways in which cultural assumptions continue to operate and perpetuate themselves, sometimes in a far less obvious manner than in the past.



References

- Asiedu, E., & Baliki, A. V. A. (2025). The mental health of children exposed to intimate partner violence: A systematic literature review. *Developmental Child Welfare*, 7(1), 91-118.
- bell hooks (2022). *Tutto sull'amore. Nuove visioni*. Il Saggiatore.
- bell hooks (2020). *Imparare a trasgredire. L'educazione come pratica della libertà*. Meltemi.
- Bem, S. L. (1981). Gender schema theory: A cognitive account of sex typing. *Psychological review*, 88(4), 354.
- Bonvini, E., & Demozzi, S. (2024). Prevenire la violenza di genere: il ruolo dell'educazione sessuale olistica (CSE) come strumento di contrasto. *Annali Online della Didattica e della Formazione Docente*, 16(27), 133-153.
- Bourdieu, P. (1998). *La domination masculine*. Edition du Seuil.
- Braun, V., & Clarke, V. (2021). *Thematic analysis: A practical guide*. Sage.
- Broughton, S., Ford-Gilboe, M., & Varcoe, C. (2024). Understanding what shapes the priorities of women who are mothering in the context of intimate partner violence: A qualitative study. *Journal of clinical nursing*, 33(4), 1520-1532. doi: 10.1111/jocn.16976.
- Bruner, J. (1986). *Actual Minds, Possible Worlds*. Harvard University Press.
- Butler, J. (2023). *Questione di genere. Il femminismo e la sovversione dell'identità*. Laterza.
- Connell, R. (2011). *Questioni di genere*. Il Mulino.
- Demetrio, D. (1996). *Raccontarsi. L'autobiografia come cura di sé*. Raffaello Cortina.
- Demozzi, S., & Bonvini, E. (2023). From Maternity as Destiny to the Choice (or Non-Choice) of Parenthood: What is the Role of Sex Education? *Women & Education*, 1(2), 26-31.
- Fogarty, A., Woolhouse, H., Giallo, R., Wood, C., Kaufman, J., & Brown, S. (2019). Mothers' Experiences of Parenting Within the Context of Intimate Partner Violence: Unique Challenges and Resilience. *Journal of interpersonal violence*, 36(21-22), 10564-10587. doi: 10.1177/0886260519883863.
- Fredrickson, B.L., & Roberts, T.A. (1997). Objectification theory: Toward understanding women's lived experiences and mental health risks. *Psychology of women quarterly*, 21(2), 173-206.
- Freire, P. (2011). *Pedagogia degli oppressi*. Gruppo Abele.
- Gruenfeld, D.H., Inesi, M.E., Magee, J.C., & Galinsky, A.D. (2008). Power and objectification of social targets. *Journal of Personality and Social Psychology*, 95, 111-127.
- Hsu, N., Badura, K.L., Newman, D.A., Speech, M.E.P. (2021). Gender, "masculinity," and "femininity": A meta-analytic review of gender differences in agency and communion, *Psychological Bulletin*, Vol 147(10), 987-1011.
- Lapierre, S. (2010). More Responsibilities, Less Control: Understanding the Challenges and Difficulties Involved in Mothering in the Context of Domestic Violence. *The British Journal of Social Work*, 40(5), 1434-1451.
- Lopez, A.G. (2015). *Scienza, Genere, Educazione*. FrancoAngeli.
- Lopez, A.G. (2018). *Pedagogia delle differenze. Intersezioni tra genere ed etnia*. ETS.
- Lopez, A.G. (Ed.). (2025). *Empowerment femminile e alfabetizzazione finanziaria. Riflessioni e prospettive per l'autonomia economica delle donne*. Pensa MultiMendia.
- Lopez, A.G. (Ed.). (2026). *Phoenix. Sguardi sulla maternità marginalizzata, violata, reclusa. Gli esiti della ricerca PRIN PNRR*. Anicia.
- Lopez, A.G., Altamura, A., Disalvo, A., & Padalino, A. (2026). Tra ferite e risorse. Esiti e riflessioni di una ricerca sui bisogni di cura delle donne madri vittime di violenza. In A. G. Lopez (Ed.), *Phoenix. Sguardi sulla maternità marginalizzata, violata, reclusa. Gli esiti della ricerca PRIN PNRR* (pp. 81-132). Anicia.
- Melandri, L. (2025). *Dialogo tra una femminista e un misogino*. Bollati Boringhieri.
- Melandri, L. (2011). *Amore e violenza. Il fattore molesto della civiltà*. Bollati Boringhieri.
- Ncanywa, U., Hassem, T., & Amone-P'Olak, K. (2024). The Impact of Domestic Violence on the experience of being a mother: a systematic review of the subjective accounts of survivors. *Current psychology*, 43(45), 34633-34647. <https://doi.org/10.1007/s12144-024-06881-x>
- Rich, A. (1976). *Of Woman born. Motherhood as experience and institution*. W.W. Norton & Company, Inc.
- Save the Children (2026). *Stavo solo scherzando. Nuove evidenze sulla violenza nelle relazioni tra adolescenti*. Retrieved April 10, 2026, from <https://www.savethechildren.it/cosa-facciamo/pubblicazioni/stavo-solo-scherzando>
- Save the Children (2024). *Le ragazze stanno bene? Indagine sulla violenza di genere onlife in adolescenza*. Retrieved



- April 10, 2026, from <https://www.savethechildren.it/cosa-facciamo/pubblicazioni/le-ragazze-stanno-bene>
- UNESCO (2018). *International technical guidance on sexuality education. An evidence-informed approach*. Revised version. Retrieved April 10, 2026, from <https://www.who.int/publications/m/item/9789231002595>.
- Vaes, J., Cristoforetti, G., Ruzzante, D., Cogoni, C., & Mazza, V. (2019). Assessing neural responses towards objectified human targets and objects to identify processes of sexual objectification that go beyond the metaphor. *Scientific Reports*, 9(1), 6699.
- World Health Organization (2025). *Violence against women prevalence estimates, 2023: global, regional and national prevalence estimates for intimate partner violence against women and non-partner sexual violence against women*. Geneva. Licence: CC BY-NC-SA 3.0 IGO.
- Walker, L.E. (2006). Battered woman syndrome: Empirical findings. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1087(1), 142-157.
- White, S.J., Sin, J., Sweeney, A., Salisbury, T., Wahlich, C., Montesinos Guevara, C.M., Gillard, S., Brett, E., Allwright, L., Iqbal, N., Khan, A., Perot, C., Marks, J., & Mantovani, N. (2024). Global Prevalence and Mental Health Outcomes of Intimate Partner Violence Among Women: A Systematic Review and Meta-Analysis. *Trauma, violence & abuse*, 25(1), 494–511. <https://doi.org/10.1177/15248380231155529>.



Cartografie del corpo digitale femminile: sfide pedagogiche e risignificazioni nell'era delle piattaforme digitali

Mapping the Digital Female Body: Pedagogical Challenges and Reinterpretations in the Platform Era

Gina Chianese

Università degli Studi di Trieste, gchianese@units.it

Silvia Pallaver

Università degli Studi di Trieste, silvia.pallaver@units.it

CORPI NEL MONDO DIGITALE

ABSTRACT

The paper examines the role of pedagogical knowledge in the redefinition of female bodies within the contemporary digital imaginary, with particular attention to forms of technology-mediated gender-based violence. In a context marked by the increasing mediatization of corporeality, digital technologies actively contribute to the symbolic construction of bodies, fostering processes of hyper-visibility, objectification, and dehumanization of the female body. These dynamics impact identity and relational processes, promoting practices of self-surveillance, social judgment, and feelings of inadequacy. Digital environments thus function as implicit educational devices that convey stereotypical body models, further amplified by automated recommendation systems and generative artificial intelligence. Adopting an interdisciplinary perspective, the paper conceptualizes digital platforms as educational contexts and proposes a reinterpretation of female bodies as an ethical and political issue, aimed at advancing social and gender justice.

Il contributo analizza il ruolo del sapere pedagogico nella ridefinizione dei corpi femminili all'interno dell'immaginario digitale contemporaneo, con particolare attenzione alle forme di violenza di genere mediate dalla tecnologia. In un contesto segnato dalla crescente mediatizzazione della corporeità, le tecnologie digitali contribuiscono attivamente alla costruzione simbolica dei corpi, favorendo processi di ipervisibilità, oggettivazione e de-umanizzazione del corpo femminile. Tali dinamiche incidono sui processi identitari e relazionali, promuovendo pratiche di autocontrollo, giudizio sociale e senso di inadeguatezza. Gli ambienti digitali si configurano così come dispositivi educativi impliciti che veicolano modelli corporei stereotipati, ulteriormente amplificati dai sistemi di raccomandazione automatizzata e dall'intelligenza artificiale. Adottando una prospettiva interdisciplinare il contributo interpreta le piattaforme digitali come contesti educativi e propone una rilettura dei corpi femminili come questione etica e politica, in funzione di una maggiore giustizia sociale e di genere.

KEYWORDS

Technological Imagination; Digital Gender Violence; Dehumanisation; Gender Justice; Digital Education
Immaginario tecnologico; Violenza di genere digitale; De-umanizzazione; Giustizia di genere; Educazione digitale

OPEN ACCESS Double blind peer review

Volume 4 | n. 1 | giugno 2026

Citation: Chianese, G. & Pallaver, S. (2026). Cartografie del corpo digitale femminile: sfide pedagogiche e risignificazioni nell'era delle piattaforme digitali. *Cultura pedagogica e scenari educativi*, 4(1), 77-85. <https://doi.org/10.7347/spgs-01-2026-10>.

Corresponding Author: Gina Chianese | gchianese@units.it

Journal Homepage: <https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/sipeges>

Pensa MultiMedia: ISSN: 2975-0113 • DOI: 10.7347/spgs-01-2026-10

Received: 09/04/2026 | **Accepted:** 18/05/2026 | **Published:** 30/06/2026

* Il contributo è frutto del lavoro congiunto delle due autrici; sono tuttavia da attribuire a Gina Chianese i paragrafi 1 e 4 e a Silvia Pallaver i paragrafi 2 e 3.

1. Mondi, corpi e identità nell'ecosistema digitale

La pervasività delle tecnologie digitali nella società contemporanea ha riconfigurato radicalmente non solo le modalità di comunicazione e interazione sociale, ma anche i processi stessi di costruzione dell'identità e della corporeità. Ciò ha comportato cambiamenti significativi negli ambienti di socializzazione e apprendimento, ridefinendo i contesti attraverso cui gli individui creano significati, stabiliscono relazioni e sviluppano rappresentazioni di sé, definiscono il mondo e delineano la propria posizione al suo interno.

Oggi all'ordine terreno subentra l'ordine digitale. L'ordine digitale 'derealizza' il mondo 'informatizzandolo'. Già alcuni decenni fa, il teorico dei media Vilém Flusser osservava: «Le non-cose stanno penetrando nel nostro ambiente da tutte le direzioni, e scacciano le cose. Queste non-cose si chiamano informazioni». Ci troviamo nel periodo di passaggio dall'era delle cose all'era delle non-cose. Non sono gli oggetti, bensì le informazioni a predisporre il mondo in cui viviamo. Non abitiamo più la terra e il cielo, bensì Google Earth e il cloud. Il mondo si fa sempre più inafferrabile, nuvoloso e spettrale. Niente è più attendibile e vincolante, nulla offre più 'appigli' (Byung-Chul Han, 2022, p. 6).

In questa era di passaggio "dalle cose alle non-cose" anche il corpo subisce una profonda riconfigurazione. Tradizionalmente inteso come il luogo primario dell'esperienza e della relazione con il mondo, come "il nostro mezzo generale per avere un mondo" (Merleau-Ponty, 2003, p. 202) è sempre più inserito in processi di mediatizzazione che ne ridefiniscono le modalità di rappresentazione e di percezione.

La corporeità nell'epoca dell'*onlife* (Floridi, 2014) non può più, quindi, essere considerata esclusivamente un dato biologico o fenomenologico, ma deve essere interpretata come una realtà socio-tecnologica (Pasmore et al., 2019) mediata da dispositivi digitali, piattaforme e pratiche di autorappresentazione.

In tale contesto, il corpo femminile assume una posizione cruciale e problematica, collocandosi all'intersezione di dinamiche di potere, di rappresentazione e di controllo radicate in strutture patriarcali già esistenti, ma al contempo rielaborate e amplificate dai dispositivi tecnologici. Questi ultimi non si limitano a riflettere rappresentazioni preesistenti del femminile, bensì partecipano attivamente alla loro costruzione simbolica, contribuendo a modellare identità, confini e relazioni sociali attraverso visibilità selettiva, logiche di viralità, sistemi di classificazione automatizzata e processi di oggettivazione (Lopez, 2023; Bucher, 2018; Noble, 2018).

L'esposizione continua dei corpi all'interno degli ambienti digitali produce un regime di ipervisibilità che si accompagna, in modo apparentemente paradossale, a processi di de-umanizzazione e oggettivazione. Il corpo femminile, quindi, in un processo di costante *platformization* (van Dijck, 2013) viene progressivamente ridotto a oggetto di valutazione e consumo simbolico, assimilabile a una merce il cui valore sociale è determinato da giudizi immediati e quantitativi: i numeri di "like/dislike" (Volpato, 2011). Dall'altra parte, il corpo è soggetto a un controllo continuo e disciplinato secondo canoni estetici normativi (Cossutta et al., 2018), la cui conformità diventa condizione imprescindibile per ottenere riconoscimento e legittimazione sociale.

Ci troviamo, quindi, di fronte a una "forma di violenza dolce, invisibile, impercettibile alle stesse vittime, che si esercita essenzialmente attraverso i canali puramente simbolici della comunicazione e della conoscenza (o, più precisamente, dell'ignoranza), del riconoscimento o, in ultima analisi, del sentimento" (Bourdieu, 1998, p. 12).

Si tratta, dunque, di una violenza che non si esercita attraverso la coercizione fisica diretta, ma tramite l'imposizione di significati e categorie di percezione che vengono interiorizzati dalle stesse donne come naturali e legittimi. Nel contesto digitale, questa violenza si manifesta non solo nella naturalizzazione di standard estetici – spesso irraggiungibili considerando anche l'impatto dell'IA (Vargas-Veleda, el Mar Rodríguez-González & Marauri-Castillo, 2025; Bender & Hannah, 2025) – ma anche nella normalizzazione dello "sguardo maschile" come unico punto di vista legittimo sul corpo femminile (Capecchi, 2006).

In questo scenario, gli ambienti digitali si configurano come dispositivi educativi impliciti, veicolanti



modelli corporei stereotipati ed escludenti. L'esposizione continua a tali rappresentazioni contribuisce, inoltre, allo sviluppo di processi di auto-oggettivazione, attraverso i quali le donne interiorizzano uno sguardo esterno verso il proprio corpo, valutandosi prevalentemente in termini di apparenza fisica (Fredrickson & Roberts, 1997).

Comprendere queste dinamiche richiede un approccio interdisciplinare che integri e metta a sistema la pedagogia con i *media studies* (Merrin, 2014), la sociologia digitale e gli studi di genere (Lupton, 2018; Jouët, 2022), al fine di svelare le logiche di potere insite negli algoritmi e nelle architetture delle piattaforme digitali (Pronzato, 2024).

Solo attraverso un'analisi rigorosa e impegnata è possibile immaginare e costruire percorsi educativi che non si limitino alla prevenzione dei rischi, ma che mirino a una trasformazione radicale delle relazioni di genere e a una riappropriazione soggettiva - oltre che politica - del corpo femminile spesso intrappolato tra l'ipervisibilità richiesta dall'economia dell'attenzione e i processi automatizzati di classificazione e selezione della visibilità.

2. Il corpo femminile nell'immaginario tecnologico: tra rappresentazione e costruzione simbolica

A partire dal contesto tecnologico e digitale, l'analisi richiede di interrogare non solo i contenuti circolanti sulle piattaforme digitali, ma le logiche infrastrutturali, di ottimizzazione dell'*engagement* ed economiche che li generano e li selezionano. Le tecnologie digitali, e in particolare i sistemi di intelligenza artificiale, non sono strumenti neutrali: incarnano, infatti, scelte politiche, gerarchie epistemiche e strutture di potere che spesso rimangono invisibili agli utenti finali. Nella misura in cui tali sistemi vengono addestrati su *dataset* storicamente distorti, essi tendono a perpetuare e amplificare stereotipi di genere già sedimentati nella cultura (Crawford, 2021).

È utile ricordare, a questo proposito, che un sistema di intelligenza artificiale non è “né davvero intelligente né davvero artificiale”: non crea nulla di nuovo, ma riproduce schemi, *pattern* e predizioni a partire da ciò che gli esseri umani hanno già realizzato e messo in condivisione. Vale qui il principio che, nel mondo della programmazione, viene sintetizzato con l'espressione *Garbage In – Garbage Out* (GIGO): se i dati in ingresso sono distorti, distorti saranno inevitabilmente i dati in uscita.

Applicato alla questione di genere, questo significa che un sistema addestrato su rappresentazioni sessiste del corpo femminile non può che restituire e normalizzare quelle stesse rappresentazioni, trasformando il pregiudizio storico in norma incorporata nei sistemi di classificazione automatizzata.

Codificare significa, infatti, classificare, in modo sistematico e progressivo, di modo che tutto sia “ridotto in numeri” (Paccagnella, 2022) per permettere alla macchina di incasellare, per poi riformulare, predire e proporre all'utente finale. In questo processo, la dimensione linguistica è centrale. Il linguaggio non descrive la realtà, ma contribuisce a costruirla e a renderla naturale: ciò che non viene nominato al femminile viene percepito come pienamente legittimo, ciò che viene sistematicamente sessualizzato finisce per essere interiorizzato come normale (Ghenó, 2019). Applicato al contesto digitale, questo significa che i modi in cui le piattaforme nominano, classificano e rappresentano i corpi femminili non sono neutri, ma producono appunto gerarchie di valore e di visibilità.

Come facilmente verificabile, provando direttamente strumenti come *ChatGPT* o *Perplexity*, il termine neutro “genitore” viene automaticamente interpretato e tradotto visivamente in modo diverso a seconda del contesto emotivo o dell'attività descritta, rivelando come questi sistemi incorporino e riproducano stereotipi di genere radicati: certi ruoli e contesti evocano quasi automaticamente una figura maschile, altri una femminile, senza che venga fornita inizialmente alcuna indicazione esplicita in tal senso.

Si iscrive in questa medesima traiettoria la scelta, tutt'altro che casuale, di attribuire nomi e voci femminili agli assistenti vocali digitali: da Siri ad Alexa. Questi sistemi incarnano e proiettano un modello di femminilità funzionale e disponibile - sempre reattiva, mai stanca, priva di volontà propria - che riproduce e normalizza, sul piano simbolico, l'associazione tra il genere femminile e i ruoli di cura, supporto e servizio.



La donna-macchina diventa così la versione tecno-culturale di un archetipo antico: quella della figura femminile la cui legittimità sociale è misurata sulla capacità di rispondere ai bisogni altrui.

A conferma dell'influenza dei meccanismi di *engagement* nell'accentuare *bias* e normalizzare tali ideologie sessiste e misogine tra i giovani, soprattutto i più vulnerabili, è possibile fare riferimento alla ricerca sperimentale condotta da UCL e Università del Kent (Regehr et al., 2024) che mostra come l'algoritmo di TikTok amplifica rapidamente l'esposizione a contenuti misogini, anche a partire da interessi generici. Analogamente, uno studio del Dublin City University Anti-Bullying Centre (Baker, Ging & Andreasen, 2024) rileva che bastano circa 23 minuti perché vengano raccomandati contenuti "tossici", con un incremento rapido fino a renderli predominanti dopo poche ore di utilizzo.

Tutto questo si inserisce in una logica di *washing* che le *big tech* fanno quando si descrivono e si legittimano. Meta dichiara come propria missione quella di "Costruire il futuro delle connessioni umane e la tecnologia che lo renderà possibile"¹; OpenAI afferma di lavorare per "garantire che l'intelligenza artificiale generale [...] vada a beneficio di tutta l'umanità"², secondo, quindi, una logica di personalizzazione e della "astratta messa in contatto delle persone" (Jenkins, Ford, & Green, 2013, p. 328) che oscura sistematicamente il fatto che il modello di *business* si fonda sulla vendita di attenzione e sulla profilazione degli utenti (Paccagnella, 2024; Aragona & Felaco, 2019).

Pare evidente che il digitale non sia uno spazio neutro dove la cultura accade: è un'infrastruttura che produce e alimenta una *Weltanschauung* sempre più polarizzata con una capacità di scala, di pervasività e di velocità senza precedenti nella storia. Comprendere questo passaggio – dalla rappresentazione distorta alla normalizzazione, dalla normalizzazione alla legittimazione, dove tutto ciò che non è normale diventa strano, deviato – è il presupposto indispensabile per analizzare le forme esplicite, concrete e di violenza che quella normalizzazione rende possibili.

Nei contesti dei social media e dell'intelligenza artificiale, i sistemi automatizzati di selezione della visibilità, le metriche di *engagement* e le logiche dell'economia dell'attenzione convergono nel favorire rappresentazioni corporee fortemente standardizzate. I "like", i commenti e le metriche di *engagement* non sono semplici indicatori di popolarità, ma dispositivi normativi che contribuiscono a stabilire quali forme di corporeità siano socialmente legittime e desiderabili.

Ciò significa che le disuguaglianze di genere possono essere incorporate non solo nelle pratiche d'uso delle tecnologie, ma anche nelle loro architetture tecniche e nei modelli economici che le sostengono.

3. Forme di violenza tecnologicamente mediata

La violenza di genere nell'ecosistema digitale non emerge dal nulla, ma è il prodotto di un progressivo processo di normalizzazione: quando le piattaforme digitali hanno già insegnato che il corpo femminile è visibile, valutabile e disponibile, quando hanno già stabilito quali corpi siano legittimi e quali devianti, quando hanno già trasformato la misoginia in intrattenimento, il passaggio alla violenza esplicita non è un'eccezione – è una conseguenza strutturale.

Le forme di violenza tecnologicamente mediata contro le donne si dispongono lungo un *continuum* che va dalla violenza simbolica quotidiana, fino a pratiche più gravi come il *cyberstalking*, il *doxing*, la *sex-tortion* e la diffusione non consensuale di immagini intime. Questo non è un elenco di fenomeni separati: è una catena in cui ogni anello è reso possibile dall'anello precedente. Una normalizzazione che viene alimentata da logiche di ottimizzazione dell'*engagement* proprie delle piattaforme che sono progettate per incentivare la produzione compulsiva di contenuti, abbassando la soglia di inibizione e favorendo l'espressione di un odio che nella comunicazione faccia a faccia resterebbe inespresso (Ghenò, 2023).

1 Cfr. <https://www.meta.com/it-it/about/company-info/> (ultimo accesso 7/4/2026).

2 Cfr. <https://openai.com/it-IT/about/> (ultimo accesso 7/4/2026).



I dati più recenti evidenziano il carattere strutturale dell'*hate speech* online di genere: le donne costituiscono circa la metà dei bersagli e sono colpite da livelli più elevati di violenza verbale rispetto agli uomini (VOX, 2024). Tali evidenze supportano il concetto di *technoculture*, secondo cui le architetture digitali contribuiscono a produrre e normalizzare *script* sessuali aggressivi, rendendo accettabili comportamenti che, al di fuori del contesto tecnologico, sarebbero riconosciuti come violenti (Filice, Morelli & Chirumbolo, 2022). In questo quadro, le donne mettono spesso in atto pratiche di *safety work*, ovvero forme di autoregolazione e monitoraggio finalizzate a prevenire l'esposizione alla violenza, con effetti limitanti sulla loro partecipazione agli spazi digitali (EIGE, 2025).

Il conseguente progressivo silenziamento rappresenta, in questo senso, una delle principali implicazioni della violenza online: il ritiro delle donne dalla sfera pubblica digitale si configura non come una scelta volontaria, ma come una risposta adattiva a contesti percepiti come insicuri e a un'insufficiente capacità istituzionale di contrasto (OFCOM, 2025).

Accanto alle forme di violenza mirata, si osserva una dimensione più ampia e strutturale che emerge nella mediatizzazione dei femminicidi. La letteratura sulla narrazione giornalistica italiana evidenzia pattern ricorrenti: la costruzione empatica dell'aggressore, l'adozione del suo punto di vista e la tendenza a individuare elementi che implicano una responsabilità della vittima, contribuendo a una reinterpretazione del femminicidio come esito di una scelta della donna piuttosto che come atto di violenza unilaterale (Belluati, 2021).

Tali cornici discorsive, spesso sintetizzate in titolazioni che attenuano la responsabilità dell'autore e spostano l'attenzione sulle presunte motivazioni, contribuiscono alla riproduzione di una cultura della violenza di genere. L'integrazione di questi contenuti nelle piattaforme digitali ne amplifica ulteriormente la portata: gli algoritmi, addestrati a massimizzare l'*engagement*, tendono, infatti, a privilegiare contenuti ad alta intensità emotiva e controversia, favorendone la diffusione (Williams, 2019).

In questo ecosistema, anche le interazioni degli utenti – inclusi commenti che attingono al lessico della cosiddetta nanosfera – vengono incorporate nelle logiche di visibilità delle piattaforme, contribuendo a processi di ulteriore amplificazione e normalizzazione. Ne deriva che le scelte editoriali non risultano neutre rispetto alle dinamiche di amplificazione delle piattaforme: contenuti costruiti secondo frame sensazionalistici o empatici verso l'aggressore tendono a generare maggiore interazione e, conseguentemente, maggiore visibilità, rafforzando circuiti di riproduzione culturale della violenza.

Tra le forme più recenti e più invasive di violenza tecnologicamente mediata vi sono i *deepfake* pornografici, ossia contenuti sessualmente espliciti realizzati con l'ausilio dell'intelligenza artificiale generativa utilizzando il volto di donne reali senza il loro consenso. La produzione di tali contenuti è resa possibile dalla combinazione di *dataset* di immagini femminili raccolte senza consenso, dalla facilità d'uso degli strumenti generativi e dall'assenza di regolamentazione adeguata. Il *doxing* – ossia la pubblicazione non consensuale di informazioni personali – costituisce un'altra forma di violenza digitale con effetti materiali immediati sulla sicurezza delle donne, configurando una forma di censura strutturale di genere nello spazio digitale (Eubanks, 2018). Entrambe le pratiche colpiscono in modo particolarmente severo le donne attive nel dibattito pubblico digitale – come giornaliste, ricercatrici, attiviste – e producono effetti di silenziamento che si propagano ben oltre le vittime dirette, fungendo da monito a tutte le donne sui costi della visibilità pubblica.

In questo scenario il corpo femminile, attraverso processi di *estrattivismo digitale*, diviene "territorio" da colonizzare, estrarre, classificare e monetizzare; la violenza che ne deriva non è dunque separabile dal sistema economico che la produce (Couldry & Mejias, 2022). Agire su questa violenza significa, dunque, agire sul modello estrattivista che la alimenta, non solo sulle sue manifestazioni più visibili.

La responsabilità di queste forme di violenza è, pertanto, condivisa tra governi, forze dell'ordine e aziende tecnologiche, e nessun intervento settoriale è sufficiente senza un approccio coordinato che investa contemporaneamente tre livelli: individuale, organizzativo e della società intera (Watson, 2024).

Questa prospettiva è decisiva anche per la pedagogia che necessita di adottare una prospettiva critica e impegnata, che interroghi le strutture di potere sottese alle tecnologie digitali a partire dalla valorizzazione



di pratiche di resistenza alle logiche di potere incorporate nelle piattaforme già esistenti, facendole diventare oggetto di riflessione, amplificazione e condivisione (Bonini & Trerè, 2025).

4. Decolonizzare l'immaginario digitale

In questo quadro, la pedagogia critica, femminista e decoloniale si configura come una risposta teorica e pratica coerente. Essa si fonda sull'assunto che l'educazione non sia mai neutrale: può contribuire a riprodurre le logiche del sistema dominante oppure configurarsi come "pratica della libertà", ovvero come processo attraverso cui i soggetti sviluppano una coscienza critica e acquisiscono strumenti per trasformare la realtà (Freire, 1971; bell hooks, 1998). Nel contesto digitale, ciò significa sviluppare una *conscientização* rispetto ai media, imparando a leggere non solo i contenuti, ma le ideologie che li producono in quanto, così come l'educazione, "la tecnologia non è neutrale, ma si basa sempre sullo sfruttamento e il dominio della natura, lo sfruttamento e la sottomissione delle donne, lo sfruttamento e l'oppressione di altri popoli" (Mies, 1985, p. 555).

Il problema pedagogico, dunque, non riguarda tanto come educare all'uso delle tecnologie, ma come educare gli individui di differenti età che stanno imparando a percepire sé stessi e il proprio corpo e quello altrui attraverso dispositivi tecnici, piattaforme digitali e logiche di visibilità selettiva.

In primo luogo, è dunque fondamentale partire dall'esperienza concreta dei soggetti e dalle differenti forme di oppressione che attraversano la loro quotidianità (bell hooks, 1994). Trasposta nel contesto digitale contemporaneo, questa indicazione implica interrogare e "dis-velare" le modalità attraverso cui le piattaforme tecnologiche contribuiscono a produrre nuove forme di oppressione, in particolare nei confronti dei corpi femminili. Esse, infatti, non rappresentano semplicemente ambienti di comunicazione, ma costituiscono veri e propri dispositivi pedagogici diffusi, capaci di modellare comportamenti, desideri e modalità di autorappresentazione. In questo senso, esse operano come forme di "pedagogia pubblica", in quanto funzionano come potenti *teaching machine* che insegnano continuamente agli individui come essere, cosa desiderare e come comprendere il mondo (Giroux, 2004; Wajcman, 2004).

Tuttavia, se l'immaginario della corporeità femminile nelle tecnologie è costruito attraverso la ripetizione costante di modelli, allora le possibilità di trasformazione risiedono nella variazione e nel cambiamento di quella ripetizione (Butler, 2004) attraverso pratiche di resistenza alle norme dominanti e trasformando, dunque, le tecnologie in spazi di sperimentazione identitaria e di "trasgressione" (bell hooks, 1994).

Appare, quindi, quantomai necessario sviluppare una pedagogia del corpo digitale (Arsena, 2024) capace di interrogare criticamente le condizioni tecnologiche che plasmano l'esperienza contemporanea. La rielaborazione dell'immagine dei corpi femminili nei contesti digitali deve essere intesa come un processo etico e politico volto a ridefinire le relazioni tra educazione, tecnologia e giustizia sociale (Dello Preite & Mellace, 2025) e capace di integrare tre dimensioni fondamentali: in primo luogo, una dimensione critica, orientata a rendere visibili le logiche di potere che attraversano le tecnologie digitali. L'educazione emancipativa deve incoraggiare gli individui a interrogare le strutture di dominio che organizzano la loro esperienza quotidiana (bell hooks, 1994) disvelando il "normometro" implicito che regola linguaggio, relazioni e prassi (Borghi, 2020).

Dietro al vocabolario apparentemente neutro di sviluppo personale, di motivazione o di autonomia si nasconde, infatti, un progetto sociale e politico che è l'esatto opposto dell'eliminazione dei rapporti di dominazione per cui si batte la pedagogia critica (De Cock & Pereira, 2019, p. 120).

In secondo luogo, è cruciale promuovere una dimensione relazionale e affettiva che riconosca la centralità del corpo e delle emozioni nei processi di apprendimento. In un contesto in cui le relazioni sociali sono sempre più mediate da dispositivi tecnologici, educare all'empatia, al consenso e alla responsabilità relazionale diventa una componente fondamentale della cittadinanza digitale (Jenkins, 2009).

Infine, diventa essenziale una prospettiva decoloniale che metta in discussione le gerarchie globali nella produzione del sapere tecnologico; in quanto la colonialità non riguarda soltanto il dominio politico o



economico, ma anche le strutture epistemiche – la cosiddetta *coloniality of knowledge* – attraverso cui il mondo viene conosciuto e rappresentato (Maldonado-Torres et al., 2023). Riguarda, inoltre, i processi di ragionamento secondo logiche chiuse, dicotomiche o binarie; quindi, una proposta decoloniale deve partire dall’educare al rinunciare a ricorrere a tali strutture rassicuranti di ragionamento, ordinato, suddiviso in stabili compartimenti (Borghi, 2020).

Applicata all’ambito dell’educazione digitale, questa prospettiva invita a interrogare chi sviluppa le tecnologie su quali corpi e culture trovino rappresentazione e quali, invece, restino invisibili o sottorappresentati, ovvero su quali possano essere considerati *in place*; rimandando così al concetto di normalità inteso come “qualcosa che esiste di per sé e non richiede alcuna spiegazione” (Ivi, p. 44) contrapposto a un essere *out of place*, quindi, fuori luogo, inappropriato (bell hooks, 1998).

In tal senso la marginalità, legata strettamente al concetto di essere *out of place*, può divenire un “luogo radicale di possibilità, uno spazio di resistenza [...] per la produzione di un discorso contro-egemonico [...] nelle parole, ma anche nei modi di essere e di vivere” (Ivi, 68).

In questo scenario, la pedagogia è chiamata a svolgere una funzione critica e immaginativa. Si tratta di educare soggetti capaci di ripensare il rapporto tra corpo, identità e tecnologia e di immaginare mondi diversi: è ciò che rende possibile ogni progetto educativo-emanipativo. Ripensare pedagogicamente il corpo nell’era delle piattaforme digitali significa, dunque, aprire uno spazio di riflessione e di azione in cui la tecnologia non venga subita come destino, ma reinterpretata come terreno di conflitto, negoziazione e trasformazione sociale.

È necessario, altresì, rendere esplicito che gli “immaginari” presentati dal web non sono oggetti dati, ma costruiti, ri-costruiti e approvati fino a farne cultura collettiva e condivisa.

Chi accede al web ha l’impressione di guardare la televisione, ma in realtà tra il guardare un video su un medium analogico e su uno digitale ha luogo una rivoluzione copernicana. Nel primo caso, siamo noi che guardiamo il video, passivamente, tanto è vero che prima o poi ci addormentiamo. Nel secondo, per così dire, è il video che guarda noi, tenendo traccia delle nostre abitudini e preferenze, e i commenti che facciamo, delle persone a cui inviamo il link, della frequenza con cui ci ritorniamo, e stimolandoci ad azioni, tanto è vero che non credo che nessuno si sia addormentato davanti al telefonino, a meno che lo usasse come televisore, ma anche in quel caso diversamente dal televisore, il telefonino annotava impassibilmente l’ora, il giorno, l’illuminazione ambientale e tante altre cose (Ferraris, 2021, p. VII-VIII).

Seguendo questo stesso approccio, partecipiamo alla costruzione di cartografie digitali del corpo femminile, spesso intrecciandole con prospettive retrotopiche, ovvero visioni del passato che, attraverso un processo di inversione nella “pratica della politica della memoria” in relazione al futuro, vengono reinterpretate come tempo-rifugio o tempo idealizzato (Bauman, 2017). Questo meccanismo finisce per alimentare e legittimare gli stereotipi di genere ancora oggi diffusi (ISTAT, 2025)³.

Allora, così come nell’opera “Geografie” di Maria Lai (1992), occorre ridisegnare e intrecciare, come i fili di tessuto rossi sulla tela, nuove strade, percorsi, intrecci per definire nuove possibilità, per spostare i confini oltre l’attuale orizzonte e riportarci dal tempo passato al presente, per poter pensare al futuro.

3 Si rimanda per il report completo al sito <https://www.istat.it/wp-content/uploads/2025/07/Stereotipi-di-genere-1.pdf>. Si segnala, in particolare, che il 56,4% degli intervistati ritiene che la bellezza sia più importante per le ragazze, il 21,2% pensa che i ragazzi siano più portati per le discipline scientifiche e il 24,9% considera gli uomini meno adatti alle faccende domestiche. Preoccupanti le convinzioni sulla violenza sessuale: il 15,6% attribuisce la colpa al modo di vestire delle ragazze e il 13,7% interpreta il rifiuto femminile come un consenso implicito.



Bibliografia

- Aragona, B., & Felaco, C. (2019). Big data from below: Researching data assemblages. *Tecnoscienza*, 10(1), 51–70.
- Arsena, A. (2024). Fenomenologia del corpo digitale e responsabilità educative. *Pedagogia e Vita*, 3, 88–100.
- Baker, C., Ging, D., & Andreasen, M. B. (2024). *Recommending toxicity: The role of algorithmic recommender functions on YouTube Shorts and TikTok in promoting male supremacist influencers*. DCU Anti-Bullying Centre, Dublin City University
- Bauman, Z. (2017). *Retrotopia*. Laterza.
- bell hooks (1998). *Elogio del margine: Razza, sesso e mercato culturale*. Feltrinelli.
- bell hooks (1994). *Teaching to transgress: Education as the practice of freedom*. Routledge.
- Belluati, M. (2021). Il femminicidio nella stampa italiana: Una ricerca su realtà e rappresentazione. *Problemi dell'informazione*, 46(2), 233–258.
- Bender, E. M., & Hanna, A. (2025). *The AI con: How to fight big tech's hype and create the future we want*. The Bodley Head.
- Bonini, T., & Treré, E. (2025). *Algoritmi per resistere: La lotta quotidiana contro il potere delle piattaforme*. Mondadori.
- Borghi, R. (2020). *Decolonialità e privilegio: Pratiche femministe e critica al sistema-mondo*. Meltemi.
- Bourdieu, P. (1998). *Il dominio maschile*. Feltrinelli.
- Byung-Chul Han (2022). *Le non cose: Come abbiamo smesso di vivere il reale*. Einaudi.
- Bucher, T. (2018). *If... then: Algorithmic power and politics*. Oxford University Press.
- Butler, J. (2004). *Undoing gender*. Routledge.
- Capecchi, S. (2006). *Identità di genere e media*. Carocci.
- Couldry, N., & Meijas, U.A. (2022). *The Costs of Connection: How Data Is Colonizing Human Life and Appropriating It for Capitalism*. Bloomsbury.
- Cossutta, C., Greco, V., Mainardi, A., & Voli, S. (2018). *Smagliature digitali: Corpi, generi e tecnologie*. Agenzia X.
- Crawford, K. (2021). *Né intelligente, né artificiale: il lato oscuro dell'AI*. Il Mulino.
- De Cock, L., & Pereira, I. (2019). *Les pédagogies critiques*. Agone / Fondation Copernic.
- Dello Preite, F., & Mellace, C. (2025). Progettare con cura l'educazione per promuovere spazi di crescita e di formazione gender-oriented. *Women & Education*, 3(6), 52–56.
- Eubanks, V. (2018). *Automating inequality: How high-tech tools profile, police, and punish the poor*. St. Martin's Press.
- European Institute for Gender Equality (EIGE) (2025). *Combating cyber violence against women and girls*. Publications Office of the European Union.
- Ferraris, M. (2021). *Documanità: Filosofia del mondo nuovo*. Laterza.
- Filice, S., Morelli, M., & Chirumbolo, A. (2022). Technology-facilitated sexual violence: The role of sexual scripts and dark triad traits. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*, 25(11), 695–701.
- Floridi, L. (2014). *The onlife manifesto: Being human in a hyperconnected era*. Springer Open.
- Fredrickson, B. L., & Roberts, T.-A. (1997). Objectification theory: Toward understanding women's lived experiences and mental health risks. *Psychology of Women Quarterly*, 21(2), 173–206.
- Freire, P. (1971). *La pedagogia degli oppressi*. Mondadori.
- Gheno, V. (2019). *Femminili singolari: Il femminismo è nelle parole*. Effequ.
- Gheno, V. (2023). *L'antidoto: Quindici comportamenti per essere meno cattivi in rete*. Longanesi.
- Giroux, H. A. (2004). *The abandoned generation: Democracy beyond the culture of fear*. Palgrave Macmillan.
- ISTAT (2025). *Stereotipi sui ruoli di genere: Il punto di vista di ragazze e ragazzi*, from <https://www.istat.it/wp-content/uploads/2025/07/Stereotipi-di-genere-1.pdf>
- Jenkins, H. (2009). *Confronting the challenges of participatory culture: Media education for the 21st century*. MIT Press.
- Jenkins, H., Ford, S., & Green, J. (2013). *Spreadable media: I media tra condivisione, circolazione, partecipazione*. Apogeo.
- Jouët, J. (2022). *Digital, feminism and society*. Presses des Mines.
- Lopez, A. G. (2023). Sul corpo delle bambine: Nuove forme di violenza nei social media. *Women & Education*, 1(1), 51–54.



- Lupton, D. (2018). *Sociologia digitale*. Pearson.
- Maldonado-Torres, N., Karera, A., & O'Connor, B. (2023). Decolonial pedagogy against the coloniality of justice. *Educational Theory*, 73(4), 461–481.
- Merleau-Ponty, M. (2003). *Fenomenologia della percezione*. Bompiani.
- Merrin, W. (2014). *Media studies 2.0*. Routledge.
- Mies, M. (1985). *The social origins of the sexual division of labour*. Institute of Social Studies.
- Monaco, E. (2024). L'estetica del prompt: Come l'IA sta cambiando il volto della bellezza. *Rivista di Estetica Digitale*, (14), 22–29.
- Noble, S. U. (2018). *Algorithms of oppression: How search engines reinforce racism*. NYU Press.
- OFCOM (2025). *A safer life online for women and girls: Practical guidance for tech companies*, from <https://www.ofcom.org.uk/siteassets/resources/documents/consultations/category-1-10-weeks/consultation-on-draft-guidance-a-safer-life-online-for-women-and-girls/statement-docs/guidance-a-safer-life-online-for-women-and-girls.pdf?v=408215>
- Paccagnella, L. (2022). *Sociologia della comunicazione nell'era digitale*. Il Mulino.
- Paccagnella, L. (2024). L'erosione dello spazio pubblico nella società delle piattaforme: Dal colonialismo dei dati all'intelligenza artificiale generativa. *Pagine Inattuali*, 18, 101–123.
- Pasmore, W., Winby, S., Mohrman, S. A., & Vanasse, R. (2019). Reflections: Sociotechnical systems design and organization change. *Journal of Change Management*, 19, 67–85.
- Pronzato, R. (2024). *Algoritmi, strutture e agire sociale*. FrancoAngeli.
- Regehr, K. Shaughnessy, C., Zhao, M., & Shaughnessy, N. (2024). *Safer scrolling: How algorithms popularise and gamify online hate and misogyny for young people*. UCL.
- van Dijck, J. (2013). *The culture of connectivity: A critical history of social media*. Oxford University Press.
- Vargas-Veleda, Y., del Mar Rodríguez-González, M., & Marauri-Castillo, I. (2025). Visual Representations in AI: A Study on the Most Discriminatory Algorithmic Biases in Image Generation. *Journalism and Media*, 6(3), 110. <https://doi.org/10.3390/journalmedia6030110>
- Volpato, C. (2011). *Deumanizzazione: Come si legittima la violenza*. Laterza.
- VOX – Osservatorio Italiano sui Diritti. (2024). *Mappa dell'intolleranza 8*, from <https://www.voxdiritti.it/ottava-edizione-mappa-intolleranza/>
- Wajcman, J. (2004). *TechnoFeminism*. Polity Press.
- Watson, S. (2024). *Gendered online abuse against women in public life: More than just words*. Emerald Publishing.
- Williams, J. (2019). *Scacciati dalla luce: Distrazione e libertà nell'economia dell'attenzione*. Effequ.



L'algoritmo sulla pelle: ri-significare il proprio Sé nella tribù dell'immagine

The Algorithm on the Skin: Redefining One's Self in the Tribe of Images

Giada Prisco

Università Pegaso, giada.prisco@unipegaso.it

Angela Arsena

Università Pegaso, angela.arsena@unipegaso.it

CORPI NEL MONDO DIGITALE

ABSTRACT

Women's bodies have historically occupied a space of ambivalent visibility and representation, continuously subjected to processes of control, domination, and violence. In the current socio-cultural context, this ambivalence is intensifying: today, we find ourselves living in a tribe of images shaped by an aesthetic neo-tribalism in which, through the normative grace of filters, the younger generations are taught which bodies are valuable, excessive, or need to be corrected. The contribution proposes a critical-reflective analysis of the symbolic devices that guide gazes, desires, and practices of self-representation, questioning the educational role (formal and informal) exercised by digital platforms. Specifically, the article aims to highlight the risks of aesthetic normalization that affects processes of subjectivation, but also the possibilities for resistance and re-signification.

I corpi delle donne hanno storicamente occupato uno spazio di visibilità e rappresentazione ambivalente, continuamente attraversato da processi di controllo, dominio e violenza. Nell'attuale contesto socioculturale tale ambivalenza si intensifica: oggi, ci troviamo ad abitare la tribù dell'immagine plasmata da un neo-tribalismo estetico in cui, attraverso la grazia normativa del filtro, si insegna alle giovani generazioni quali corpi valgono, eccedono o devono correggersi. Il presente contributo propone un'analisi critico-riflessiva rispetto ai dispositivi simbolici che orientano sguardi, desideri e pratiche di auto-rappresentazione, interrogando il ruolo educativo (formale e informale) esercitato dalle piattaforme digitali. Nello specifico, l'articolo intende evidenziare i rischi di una normalizzazione estetica che incide sui processi di soggettivazione, ma anche sulle possibilità di resistenza e di ri-significazione.

KEYWORDS

Digital Ecosystems; Female Bodies; Identity; Aesthetic Neo-Tribalism; Rehumanization
Ecosistemi post-mediali; corpi femminili; identità; neo-tribalismo estetico; ri-umanizzazione

OPEN  ACCESS Double blind peer review

Volume 4 | n. 1 | giugno 2026

Citation: Prisco, G. & Arsena, A. (2026). L'algoritmo sulla pelle: ri-significare il proprio Sé nella tribù dell'immagine. *Cultura pedagogica e scenari educativi*, 4(1), 86-93. <https://doi.org/10.7347/spgs-01-2026-11>.

Corresponding Author: Giada Prisco | giada.prisco@unipegaso.it

Journal Homepage: <https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/sipeges>

Pensa MultiMedia: ISSN: 2975-0113 • DOI: 10.7347/spgs-01-2026-11

Received: 13/04/2026 | **Accepted:** 23/05/2026 | **Published:** 30/06/2026

* Il presente contributo è frutto dello sforzo condiviso delle due co-autrici. Nondimeno, Angela Arsena è autrice dei paragrafi n. 1 e n. 2 e Giada Prisco è autrice dei paragrafi n. 3 e n. 4.

1. Fenomenologia della presenza nella nuova computazione del corpo femminile

Non vi è epoca storica che non abbia educato i corpi (Foucault, 1975). Ogni civiltà, nel darsi una forma simbolica, morale e politica, ha istituito anche una propria fenomenologia della presenza, si direbbe, insegnando come abitare lo spazio, come esporsi allo sguardo, come disciplinare i gesti, come rendere leggibile la propria appartenenza (Foucault, 1976). La contemporaneità digitale ha radicalizzato tale processo sino a produrre una mutazione antropologica che investe il corpo non più soltanto quale superficie espressiva, né soltanto quale luogo di identità e di relazione, ma quale interfaccia (Zuboff, 2019). Il corpo, cioè, non sembra più e unicamente forma incarnata di esistenza, bensì dispositivo di accesso, di traduzione, di circolazione e di calcolo algoritmico. In questa torsione, apparentemente tecnica ma in verità profondamente ontologica, si incunea uno dei passaggi pedagogicamente più rilevanti della nostra epoca: se, infatti, la modernità aveva già consegnato il corpo ai diversi regimi della rappresentazione, della norma e dello sguardo, l'ecosistema digitale ne ha intensificato la cattura inscrivendolo in un ordine ulteriore: quello della misurabilità continua. Il visibile non coincide più con l'apparenza e il fenomeno, già tra l'altro concetti controversi, bensì coincide con ciò che può essere archiviato, comparato, ottimizzato mentre l'immagine diventa un messaggio che non rinvia a un referente, come nella lunga tradizione estetica occidentale ma si fa nodo operativo, elemento di flusso, unità di selezione dentro un'economia dell'attenzione in cui guardare è un gesto orientato e addestrato da protocolli invisibili. Una sorta di nuovo ambiente normativo e pertanto inevitabilmente anche pre-giudizievole. Proprio per questo il corpo femminile, che da sempre è stato luogo di proiezione simbolica, di controllo culturale e di contesa politica e sociale (De Beauvoir, 1949; Bordo, 1993; Butler, 1990), torna a diventare, ancora oggi, soprattutto oggi, nonostante le antiche lotte femministe che rivendicavano l'irriducibilità del corpo della donna e il suo essere unica depositaria della volontà sul proprio corpo¹, spazio virtuale di nuove schiavitù, riscritto entro coordinate digitali che solo in apparenza si rivelano emancipative: la promessa della visibilità, terra promessa del virtuale fatto social network, si accompagna infatti a una nuova forma di assoggettamento più fluida, più seducente, più interiorizzata. Ad esempio, la libertà della "messa in scena" del sé attraverso pratiche come il selfie rischia di tradursi in adesione preventiva a un repertorio di posture, volti, espressioni e codici di desiderabilità che appaiono individuali ma sono in realtà socialmente e algoritmicamente orchestrati (Noble, 2018). È chiaro che per "spazio virtuale di nuove schiavitù" non si intende un ritorno meccanico a forme storiche già note di dominio, ma si fa riferimento alla metamorfosi del controllo in una modalità che si ripete ma che è più sottile, consensuale e per questo interiorizzata: l'ambiente digitale si presenta infatti come luogo di libertà, autoespressione e visibilità, ma spesso vincola il soggetto, e in particolare il corpo femminile (Gill, 2007), a pratiche incessanti di esposizione, autosorveglianza, ottimizzazione e conformazione a codici dominanti. L'emancipazione promessa coincide così, paradossalmente, con una nuova dipendenza dai regimi delle logiche di mercato che catturano l'esperienza individuale per trasformarla in prestazione e dato. In tal senso, la libertà digitale rischia di configurarsi come una libertà condizionata: apparentemente aperta, ma in realtà inscritta entro dispositivi che orientano i comportamenti, producono assoggettamento e normalizzano il desiderio. Occorre dunque tornare a interrogare criticamente la cultura visuale e la cultura digitale e non come tecnica ma come dispositivo formativo portatore di un implicito che istruisce i soggetti a percepirsi e a percepire gli altri secondo criteri di prestazione e omologazione. La riflessione pedagogica sul digitale non può dunque limitarsi alla superficie strumentale (condannandola o assolvendo).

1 In filigrana, qui, si può riconoscere l'eco delle grandi lotte femministe degli anni Sessanta e Settanta, quando il motto "il corpo è mio" condensò una vera rivoluzione simbolica e politica: sottrarre il corpo femminile alla tutela patriarcale, alla normazione religiosa, alla giurisdizione statale e alla disponibilità maschile, per restituirlo all'autodeterminazione della donna. In quella formula, solo apparentemente semplice, si iscriveva una rottura radicale: il corpo non più destino biologico o proprietà sociale, ma luogo originario di libertà, coscienza e decisione. La rivendicazione riguardava insieme sessualità, maternità, contraccezione, aborto, piacere e linguaggio, inaugurando una critica profonda di ogni dispositivo che trasformasse la donna in oggetto di definizione altrui. Si rimanda qui ex multis a Lonzi (1974).



dola) ma dovrebbe interrogare le forme di soggettivazione che tali strumenti producono, le diverse economie affettive che essi mettono in moto e i regimi di desiderabilità che essi consolidano per cogliere i gangli teorici e pratici che determinano i modi in cui il corpo femminile viene educato a offrirsi ancora una volta, come prova, come evidenza, come interfaccia disponibile. Come costruzione storica dettata dallo sguardo altrui, si direbbe, e ancora e sempre esposta a una lunga tradizione di disciplinamento, di feticizzazione e, non ultimo, di sorveglianza. In questa prospettiva, l'espressione 'computazione del corpo' può essere resa più concreta osservando come alcuni sistemi di classificazione automatica abbiano storicamente mostrato errori distribuiti in modo non casuale ma ideologicamente orientato. È il caso ormai classico dello studio *Gender Shades* che ha evidenziato differenze significative nell'accuratezza dei classificatori commerciali di genere in rapporto all'intersezione tra genere e tonalità della pelle (Buolamwini & Gebru, 2018). Si può leggere la classificazione commerciale come semplice incidente tecnico (una semantica del software non addestrato a riconoscere tutte le sfumature della pelle), ma può essere letto anche come indizio rilevante che ci porta a dire, con sufficiente contezza, che in fondo l'algoritmo non vede mai il corpo in astratto, bensì lo riconduce sempre a tassonomie, addestramenti, categorie e priorità economiche che possono amplificare disuguaglianze pregresse, laddove, per intenderci, il colore bianco della pelle è preferibile al colore nero, ad esempio, e dunque, e in definitiva, la donna bionda è sempre e ancora più desiderabile e ambita della donna non bionda, reiterando così uno stereotipo secolare. Pertanto, una lettura rigorosa evita il determinismo tecnologico e ci porta ad affermare che non ogni mediazione computazionale produce necessariamente dominio, ma che ogni mediazione computazionale richiede interrogazione critica circa i criteri con cui rende i corpi riconoscibili, comparabili e governabili.

2. Immagini che educano il corpo, la rappresentazione e il Sé

La cultura occidentale, nel suo lungo apprendistato dello sguardo, ha attribuito all'immagine una funzione ben più ampia rispetto alla semplice duplicazione del reale. L'immagine è stata la forma attraverso cui il mondo si è lasciato pensare e insieme plasmare. Già nella grande tradizione filosofica che da Platone giunge alla modernità, e che trova in Wittgenstein uno dei suoi snodi più profondi, l'immagine non è solo ciò che si vede, ma ciò che rende possibile una certa organizzazione del rapporto tra fatto, pensiero e linguaggio: "l'immagine è un fatto", scriveva Ludwig Wittgenstein (1922) nel suo *Tractatus Logico-Philosophicus* e noi non ci limitiamo a osservare il mondo ma ne facciamo immagini. E nel fare immagini, di fatto, predisponiamo i modi stessi del nostro abitare il reale. È in questo varco che la questione estetica si rivela, da sempre, anche questione pedagogica. Le immagini, infatti, non illustrano semplicemente il mondo ma lo formano, lo ordinano, lo gerarchizzano, offrendo coordinate di senso, insegnando nessi tra visibile e dicibile, tra figura e valore, tra forma e verità. Per questa ragione la civiltà delle immagini non è soltanto una civiltà del vedere ma è civiltà dell'addestramento dello sguardo. Ogni "regime visuale" produce, implicitamente, un regime educativo selezionando ciò che merita attenzione, stabilendo ciò che appare degno, definendo ciò che può essere mostrato e ciò che deve restare ai margini (Crary, 1992; Mirzoeff, 2011). La svolta digitale intensifica in modo radicale questa storia. Se nell'orizzonte classico e moderno l'immagine conservava ancora una certa distanza dal corpo che rappresentava, oggi tale distanza tende a collassare. L'immagine non viene più soltanto prodotta a partire dal corpo: essa rientra sul corpo ma lo modella, in un certo senso, lo anticipa e lo istruisce. Il soggetto contemporaneo non si limita a fare immagini di sé bensì apprende progressivamente "a farsi" secondo immagine, piegando la propria presenza a criteri di visibilità che precedono l'atto stesso dell'autorappresentazione. La visualità digitale agisce dunque come tecnologia di soggettivazione. Essa produce il soggetto nel momento stesso in cui gli offre lo spazio per esporsi. Ogni selfie, ogni posa, ogni inquadratura, ogni selezione del volto e della pelle è certamente atto di autorappresentazione ma è anche, simultaneamente, risposta a un archivio preesistente di immagini legittime, a una grammatica diffusa del desiderabile, a una infrastruttura di riconoscimento che precede e orienta la libertà stessa del soggetto. L'Io digitale nasce pertanto dentro un ecosistema che lo invita costantemente a



coincidere con forme già validate. Il soggetto impara a guardarsi con lo sguardo che immagina già su di sé; interiorizza la prospettiva dell'altro, ma di un altro ormai disseminato nei codici impersonali della piattaforma, nei suoi algoritmi di rilevanza, nelle sue metriche di apprezzamento. È il vecchio dramma dello sguardo, tematizzato da tanta filosofia novecentesca, a riapparire in forma computazionale: l'Io si costituisce attraverso l'immagine che offre di sé, ma questa immagine è già penetrata da un principio di leggibilità esterna che la eccede e la governa. Ad esempio, uno dei dispositivi più rivelativi della cultura digitale contemporanea è il filtro. Apparentemente innocuo, associato al gioco, alla creatività, alla possibilità di migliorare o reinterpretare il proprio aspetto, esso costituisce in realtà una delle forme più raffinate di questa implicita coercizione dello sguardo e del corpo. Il filtro non aggiunge soltanto un effetto all'immagine ma seleziona un ideale, lo rende desiderabile, lo riproduce come atmosfera diffusa del visibile. Non è solo decorazione del volto o semplice cosmetica digitale, bensì tecnica di disciplinamento dolce, che lavora non attraverso l'interdizione ma attraverso la seduzione, mentre l'algoritmo svolge il compito decisivo: nell'economia dell'attenzione, infatti, l'algoritmo non si limita a ordinare contenuti ma premia certe forme di esposizione, rende più visibili le immagini che meglio aderiscono ai modelli dominanti. Per il femminile questo slittamento produce, sul piano filosofico e pedagogico, una singolare metamorfosi della libertà: il soggetto continua a credersi autore delle proprie immagini, e tuttavia le coordinate entro cui tali immagini vengono prodotte, corrette e validate sono già state predisposte da una infrastruttura socio-tecnica che le orienta. È per questo che la conformità, nel digitale, non assume quasi mai il volto esplicito dell'obbligo ma si presenta come spontaneità condivisa, come preferenza personale, come gusto individuale. Il femminile subisce in modo paradigmatico questa torsione. Laddove per secoli il corpo delle donne è stato modellato da canoni esterni apertamente prescrittivi, oggi esso è esposto a un regime in cui la prescrizione opera sotto forma di partecipazione. Occorre esserci, mostrarsi, essere leggibili, produrre immagini di sé in continuità con l'ambiente relazionale digitale. Se il selfie costituisce la figura elementare dell'Io che si offre allo sguardo e, offrendosi, si misura, si corregge, si rende compatibile con i codici della visibilità contemporanea, il cyborg ne rappresenta il compimento ulteriore e più inquieto. Nel selfie, infatti, il soggetto tenta ancora di conservare l'illusione di un'origine: vi è pur sempre un volto, un corpo, una presenza incarnata che si lascia catturare, pur dentro la mediazione tecnica. Ma quando questa mediazione non si limita più a registrare o abbellire l'immagine, bensì interviene a ridefinire ontologicamente il corpo come superficie aumentabile, integrabile, riscrivibile, la figura del cyborg (non più soltanto il corpo che si mostra, ma il corpo che si comprende a partire dalla propria traducibilità tecnica) può anche coincidere con il punto in cui la soggettività, ormai interamente attraversata dai dispositivi, rischia di smarrire la propria eccedenza irriducibile e di consegnarsi senza residui alla governabilità tecnica. Allo spegnimento del sé. Non è più in questione, dunque, una generica ostilità verso la tecnica, né una nostalgia per un'impossibile purezza pre-digitale del corpo o per "il cervello pre internet", usando un'espressione di Noemi Klein (2023). Il rischio pedagogico, già intuito dalla grande distopia di Philip K. Dick (1968) e problematizzato dalle teorie del postumano (Hayles, 1999), non coincide con la semplice ibridazione tra umano e macchina ma con la perdita di quella eccedenza opaca, vulnerabile e indisponibile che custodisce il nucleo irriducibile dell'esperienza. Lo "spegnimento del sé" è ben diverso dallo "smarrimento del sé": esso non va inteso come annientamento spettacolare dell'umano, bensì come il suo progressivo affievolirsi nel momento in cui l'interiorità viene saturata e integralmente tradotta in dispositivo alfa-numerico. Forse questa forma estrema rivela la cattura contemporanea che non coincide con la morte del soggetto (già teorizzata in filosofia²) ma con la sua silenziosa disattivazione. Un esempio di tale slittamento è offerto dalla diffusione dei filtri di bellezza basati su intelligenza artificiale, come il caso del filtro Bold Glamour di TikTok, discusso nel dibattito pubblico e scientifico proprio perché capace di modificare in tempo reale tratti del volto senza l'evidenza grossolana dell'effetto artificiale: l'ideale estetico non appare più come maschera applicata dall'esterno, ma come possibile versione 'migliore' e quasi naturale del Sé (Doh, Canali & Oliver, 2025). La

2 Sulla morte del soggetto in filosofia la bibliografia è sterminata. Qui ci basti fare riferimento a Foucault, 1966; Lacan, 1966; Derrida, 1967.



questione pedagogica, tuttavia, non consiste nel condannare ogni filtro come pura alienazione: in alcuni contesti, la manipolazione dell'immagine può funzionare anche come gioco, esplorazione identitaria, travestimento, ironia, contro-narrazione o pratica di sottrazione allo sguardo dominante. Il discrimine critico non è dunque tra immagine 'vera' e immagine 'falsa', ma tra pratiche che ampliano la pensabilità del Sé e pratiche che riducono la soggettività a un modello unico, commerciabile e anticipatamente approvato.

3. Dalla norma estetica alla violenza sistemica: la mercificazione del Sé nell'era *onlife*

Ogni regime di conformazione, quando si stabilizza, porta con sé un esito ulteriore e più oscuro: la possibilità che, laddove il corpo femminile è ridotto a superficie leggibile, manipolabile e riproducibile, la norma si faccia violenza. Ricatto iconico, appropriazione simbolica, falsificazione del volto, cattura e circolazione non consensuale dell'immagine non sono possibilità remote, ma sopraggiungono entro un ambiente che ha già reso il corpo dato disponibile, presenza computabile, identità tecnicamente duplicabile. In questo senso, la violenza non è soltanto un evento ma rappresenta un'infrastruttura inscritta nelle stesse logiche di visibilità, replicabilità e controllo che organizzano la vita digitale contemporanea, un sistema che plasma relazioni, linguaggi e rappresentazioni sociali. Proprio dentro queste dinamiche prende forma la violenza nelle relazioni affettive *onlife* tra giovani adolescenti, che rappresenta una delle forme più sottili ma pervasive di riproduzione delle disuguaglianze di genere (Pagnotta, 2019). Il termine '*onlife*' descrive la condizione in cui la distinzione tra vita online e offline svanisce (Floridi, 2015): la quotidianità dei ragazzi e delle ragazze di oggi si gioca in un ambiente ibrido, in una continua interazione tra la realtà materiale e analogica e quella virtuale e interattiva, dove esperienze digitali e fisiche si intrecciano, modellando identità, relazioni e forme di potere. È in questo spazio continuo che il corpo femminile diventa uno dei principali campi di battaglia simbolici e concreti su cui si esercitano controllo, giudizio e violenza. I social network come Facebook, Instagram, TikTok, Snapchat (solo per citarne alcuni) offrono indubbiamente alle giovani generazioni nuove possibilità di espressione e visibilità, altre modalità di connessioni emotive, intime e sociali, ma al tempo stesso amplificano la pressione a conformarsi a modelli estetici rigidi, stereotipati e sessualizzati. Più che veicolo di identità, il corpo nei social diventa spesso vetrina, misura di valore e strumento di riconoscimento sociale, sottoposto al giudizio costante degli altri. Le piattaforme digitali, lungi dall'essere neutrali (Columbro, 2022), non solo riproducono, ma spesso rafforzano e riarticolano gli stereotipi di genere, alimentando le gerarchie simboliche già presenti nella società: esse incidono in modo differenziato sulle esperienze di ragazze e ragazzi, privilegiando la performance visiva e la costante disponibilità a mostrarsi, in un contesto che valorizza l'apparenza rispetto ad altre sfumature dell'identità individuale. Mentre alle ragazze è richiesto di essere presentabili, attraenti e curate, ai ragazzi viene riconosciuto il ruolo di soggetti competenti, dominanti e performativi. È ciò che emerge anche dal recente rapporto di Save the Children "Stavo solo scherzando. Nuove evidenze sulla violenza nelle relazioni tra adolescenti" (2026), in cui il 63% dei/delle partecipanti coinvolti/e nell'indagine (60% i ragazzi, 67% le ragazze) afferma di aver ricevuto commenti giudicanti sul proprio corpo e il 54% (43% i ragazzi, 66% le ragazze) dichiara di aver subito almeno una volta nella propria vita *catcalling*. Quello che colpisce dai dati condivisi all'interno del report non è solo la frequenza di questi episodi, ma la loro normalizzazione sotto la soglia della violenza: tali comportamenti vengono spesso giustificati come "battute", "scherzi", forme di attenzione o corteggiamento, privandoli del loro carattere lesivo. È questa la "zona grigia" che consente alla violenza di "normalizzarsi", di "invisibilizzarsi", di radicarsi nel quotidiano, diventando così accettabile e ripetibile. Il corpo femminile sui social diventa dunque uno spazio politico e relazionale, dove si costruisce e si controlla la soggettività. Le pratiche di *body shaming*, *slut shaming* e la condivisione non consensuale di immagini intime ("Non-Consensual Intimate Image" - NCII) rivelano come le nuove tecnologie amplifichino certi meccanismi antichi di dominio simbolico (Cagnolati, Pinto Minerva & Ulivieri, 2013). Nelle dinamiche *onlife*, la sorveglianza affettiva, dalla geolocalizzazione alla richiesta di condivisione delle password dei social e/o del telefono, si intreccia con la cultura della visibilità: per molte ragazze, l'esposi-



zione è al tempo stesso possibilità di esprimersi e fonte di vulnerabilità. Ma la violenza *onlife* non agisce solo attraverso offese dirette, ma anche tramite la costruzione di un immaginario che vincola il valore femminile all'approvazione esterna e alla disponibilità emotiva o sessuale. Come si evince dal report "Le ragazze stanno bene? Indagine sulla violenza di genere onlife in adolescenza" di Save the Children (2024), in rete, il corpo delle ragazze si fa territorio pubblico, soggetto a giudizio collettivo, sorveglianza algoritmica e commercio di immagini. Ciò genera un circolo vizioso: più le adolescenti cercano di affermare la propria autonomia e indipendenza, più rischiano di essere colpite da reazioni sessiste o punitive. Di fronte a queste dinamiche, molte reagiscono con forme di autocensura, modulando l'uso dei social o rinunciando a spazi di libertà per evitare molestie, minacce o ricatti. In tal contesto, la rete – che potrebbe essere uno spazio di emancipazione – diventa spesso una nuova frontiera della disuguaglianza, dove l'intimità e il consenso vengono negoziati sotto pressione sociale negando alle ragazze il diritto di abitare liberamente i contesti virtuali. Anche le risposte istituzionali e tecnologiche a queste forme di abuso mostrano una tensione rilevante: gli strumenti di blocco pensati per minori e giovani adulti, indicano che la tutela non può più essere affidata soltanto alla responsabilità individuale della vittima, ma deve interrogare l'architettura stessa della circolazione digitale e tuttavia tali strumenti, pur necessari, non risolvono la radice educativa e culturale del problema: essi infatti intervengono spesso solo dopo la minaccia o dopo la violazione, mentre il nucleo pedagogico resta o dovrebbe restare nella formazione del consenso, nella responsabilità relazionale e nella capacità di riconoscere l'intimità altrui come limite inviolabile e non come materiale disponibile alla prova di potere.

4. Il ruolo dell'educazione nella tribù dell'immagine

Nella società contemporanea, all'interno delle comunità digitali dell'immagine caratterizzate da dispositivi di neo-tribalismo estetico che indottrinano le giovani generazioni definendo quali soggettività meritano riconoscimento, quali trasgrediscono i confini del tollerabile e quali necessitano di modificazioni per conformarsi agli standard dominanti, i processi di costruzione del Sé attraversano dinamiche complesse di visibilità, appartenenza e riconoscimento. Le giovani generazioni costruiscono la propria soggettività e le proprie relazioni interpersonali all'interno di ecosistemi mediali dove identità, rappresentazione estetica e performance del Sé sono costantemente sottoposte allo sguardo altrui, mediate da schermi, filtri, logiche algoritmiche e paradigmi normativi frequentemente permeati da stereotipi culturali.

In questo contesto, la costruzione del Sé rischia di ridursi a esercizio di conformismo estetico e a ricerca di approvazione, piuttosto che a percorso di consapevolezza, *empowerment* e libertà. È questa una condizione che amplifica la vulnerabilità di chi si discosta dai canoni dominanti, alimentando forme di esclusione, discriminazione e auto-svalutazione. La sfida educativa oggi consiste nel risignificare l'immagine come spazio di *agency*, rilegittimando l'esperienza corporea come linguaggio autentico e plurale del Sé, restituendo a ciascuna persona la possibilità di abitare il proprio corpo senza paura o giudizio. Si tratta, dunque, di avviare un processo di ri-umanizzazione che ponga nuovamente al centro la dimensione affettiva, simbolica e politica della relazione interpersonale. Tale processo presuppone la promozione di posture e approcci orientati al riconoscimento e alla valorizzazione delle diversità individuali, attraverso la creazione di spazi comunicativi inclusivi, nei quali la differenza venga riconosciuta, accolta e valorizzata come risorsa. Inoltre, implica la necessità di decostruire la cultura del possesso, del controllo e della prevaricazione che caratterizza tanto i social media quanto i modelli relazionali tradizionali (Dello Preite & Gheno, 2025). L'educazione assume così una funzione emancipatrice accompagnando ogni Io-Sé a farsi persona: ciò significa permettere alle ragazze e ai ragazzi di pensarsi e concepirsi non come oggetti di sguardo, ma come soggetti di parola, capaci di nominare, raccontare e rappresentare sé stessi nella complessità delle proprie appartenenze e aspirazioni. Un'educazione di questo tipo deve inoltre interrogare la dimensione tecnologica, riconoscendo che la rete non è solo luogo di rischio, ma anche di possibilità (Cambi & Pinto Minerva, 2023). L'ambiente digitale ha il potenziale di divenire uno spazio di resistenza e di costruzione collettiva



di nuovi significati e immaginari riguardanti il corpo, l'identità e la relazione (Lopez, 2015), a condizione che sia supportato da percorsi di alfabetizzazione critica capaci di insegnare a leggere, interpretare e negoziare i complessi scenari di potere che disciplinano le relazioni nell'ambito dell'*onlife*. Il compito educativo consiste dunque nell'accompagnare le giovani generazioni nel processo di trasformazione della narrazione di sé, orientandola da una mera vetrina a un racconto autentico, da una surreale performatività a una forma di espressione genuina, da uno sguardo imposto a una prospettiva condivisa, recuperando sovranità sulla modalità con cui gli individui vengono nominati, indicizzati, raccomandati o esclusi. È in questo contesto che si possono progettare reali esperienze di *self-empowerment* in grado non solo di promuovere un'educazione al rispetto, al consenso e alla consapevolezza emotiva, ma anche di contribuire alla costruzione di contesti in cui ogni individuo possa essere pienamente legittimato a esistere, scegliere, desiderare e rappresentarsi secondo la propria autenticità. Ciò implica affermare, come diritto fondamentale di ogni soggetto, la possibilità di essere riconosciuto, visibile e libero nella propria differenza (Lopez, 2018). In sostanza, si tratta di promuovere percorsi orientati al riconoscimento e alla valorizzazione della pluralità dei corpi e delle identità, nonché alla loro piena legittimazione e inclusione. In un tempo in cui l'immagine rischia di disumanizzare, l'educazione oggi è chiamata a restituire senso, voce e corpo al Sé, rendendo la visibilità uno strumento di libertà e non di dominio: "ri-umanizzare" significa infine restituire all'immagine una dimensione etica e relazionale, concependo il corpo non come una superficie da giudicare o correggere ma come uno spazio vitale di presenza, incontro, limite e possibilità (Ulivieri, 2014). In definitiva, si tratta di attivare percorsi di coscientizzazione affinché le giovani generazioni possano acquisire nuove lenti interpretative con cui abitare con consapevolezza il presente. Questo significa imparare a riconoscere le logiche non evidenti, le ragioni nascoste, i messaggi impliciti, i significati sottintesi e gli stereotipi (spesso subdoli e dannosi) che permeano la nostra vita quotidiana, ormai costantemente intrecciata con la dimensione digitale (Zanardo, 2012).

Sul piano pratico, questa visione può concretizzarsi in attività formative autenticamente significative, e non semplicemente basate su divieti o ammonimenti. Si pensi, ad esempio, a laboratori in cui analizzare con spirito critico il funzionamento dei filtri estetici e dei meccanismi che determinano la visibilità online. Oppure a esercizi di confronto sistematico tra l'immagine così come viene prodotta, la sua versione ritoccata e quella che gli algoritmi della piattaforma tendono a promuovere. O ancora, alla tenuta di diari personali in cui riflettere sulle emozioni suscitate da un *like*, da un commento o dall'essere ignorati/e – esperienze che influiscono profondamente sulla percezione di sé.

È inoltre necessario coinvolgere direttamente i/le giovani nella definizione delle regole che governano il consenso digitale e la diffusione delle immagini, per evitare che tali norme riproducano stereotipi legati al genere o alla condizione sociale. Queste esperienze servono anche a superare la narrazione allarmistica del "panico morale", che dipinge gli/le adolescenti unicamente come vittime indifese del web. Al contrario, come dimostrato dalla ricerca sui *networked teens*, i ragazzi e le ragazze sviluppano attraverso i social network vere e proprie strategie attive: gestiscono la propria privacy, usano l'ironia come scudo, scelgono a chi mostrarsi e negoziano continuamente i confini tra visibile e invisibile (Boyd, 2014).

Il ruolo dell'educazione, dunque, non è quello di imporre un controllo adulto che prenda semplicemente il posto del controllo esercitato dagli algoritmi. Si tratta piuttosto di creare le condizioni affinché le future generazioni sviluppino una consapevolezza critica autonoma. Seguendo i principi della *design justice*, ciò implica coinvolgere le stesse soggettività giovanili e femminili nella costruzione delle regole, degli strumenti e dei linguaggi che danno forma allo spazio digitale (Costanza-Chock, 2020), perché esso non sia solo "zona di caccia" del consenso maschile.



Bibliografia

- Bordo, S. (1993). *Unbearable weight: Feminism, Western culture, and the body*. University of California Press.
- Boyd, D. (2014). *It's complicated: The social lives of networked teens*. Yale University Press.
- Buolamwini, J., & Gebru, T. (2018). Gender shades: Intersectional accuracy disparities in commercial gender classification. *Proceedings of Machine Learning Research*, 81, 77–91.
- Butler, J. (1990). *Gender trouble: Feminism and the subversion of identity*. Routledge.
- Cagnolati, A., Pinto Minerva, F., & Ulivieri, S. (Eds.). (2013). *Le frontiere del corpo. Mutamenti e metamorfosi*. ETS.
- Cambi, F., & Pinto Minerva, F. (2023). *Governare l'età della tecnica. Il ruolo chiave della formazione*. Mimesis.
- Columbro, D. (2022). *Dentro l'algoritmo. Le formule che regolano il nostro tempo*. Effequ.
- Costanza-Chock, S. (2020). *Design justice: Community-led practices to build the worlds we need*. MIT Press.
- Crary, J. (1992). *Techniques of the observer: On vision and modernity in the nineteenth century*. MIT Press.
- de Beauvoir, S. (1949). *Le deuxième sexe*. Gallimard.
- Dello Preite, F., & Gheno, V. (Eds.). (2025). *Altre prospettive sulla violenza di genere. Sguardi multidisciplinari per la prevenzione e il contrasto*. FrancoAngeli.
- Derrida, J. (1967). *L'écriture et la différence*. Seuil.
- Dick, P. K. (1968). *Do androids dream of electric sheep?* Doubleday.
- Doh, M., Canali, C., & Oliver, N. (2025). *What TikTok claims, what Bold Glamour does: A filter's paradox*. In Proceedings of the 2025 ACM Conference on Fairness, Accountability, and Transparency (FAccT '25). Association for Computing Machinery, New York, NY, USA, 1902–1915. <https://doi.org/10.1145/3715275.3732126>
- Floridi, L. (2015). *The Onlife Manifesto. Being Human in a Hyperconnected Era*. Springer International Publishing.
- Foucault, M. (1969). Qu'est-ce qu'un auteur? *Bulletin de la Société française de philosophie*, 63(3), 73–104.
- Foucault, M. (1975). *Surveiller et punir: Naissance de la prison*. Gallimard.
- Foucault, M. (1976). *Histoire de la sexualité 1: La volonté de savoir*. Gallimard.
- Gill, R. (2007). Postfeminist media culture: Elements of a sensibility. *European Journal of Cultural Studies*, 10(2), 147–166.
- Hayles, N. K. (1999). *How we became posthuman: Virtual bodies in cybernetics, literature, and informatics*. University of Chicago Press.
- Klein, N. (2023). *Doppelgänger: A trip into the mirror world*. Farrar, Straus and Giroux.
- Lacan, J. (1966). *Écrits*. Seuil.
- Lonzi, C. (1974). *Sputiamo su Hegel. La donna clitoridea e la donna vaginale e altri scritti*. Scritti di Rivolta Femminile.
- Lopez, A. G. (2018). *Pedagogia delle differenze. Intersezioni tra genere ed etnia*. ETS.
- Lopez, A. G. (2015). *Scienza, genere, educazione*. FrancoAngeli.
- Mirzoeff, N. (2011). *The right to look: A counterhistory of visibility*. Duke University Press.
- Noble, S. U. (2018). *Algorithms of oppression: How search engines reinforce racism*. NYU Press.
- Pagnotta, F. (2019). La violenza di genere nell'ambiente digitale. Aspetti e conseguenze di un'emergenza sociale ed educativa. *Q-TIMES. Journal of Education, Technology and Social Studies*, 9(3), 30–43.
- Save the Children (2026). *Stavo solo scherzando. Nuove evidenze sulla violenza nelle relazioni tra adolescenti*. Save the Children.
- Save the Children (2024). *Le ragazze stanno bene? Indagine sulla violenza di genere onlife in adolescenza*. Save the Children.
- Ulivieri, S. (Ed.). (2014). *Corpi violati. Condizionamenti educativi e violenze di genere*. FrancoAngeli.
- Wittgenstein, L. (1922). *Tractatus Logico-Philosophicus*. Routledge & Kegan Paul.
- Zanardo, L. (2012). *Senza chiedere il permesso. Come cambiamo la tv (e l'Italia)*. Feltrinelli.
- Zuboff, S. (2019). *The age of surveillance capitalism: The fight for a human future at the new frontier of power*. Profile Books.



Corpi femminili, desiderio e pornografia online nell'ecosistema digitale contemporaneo

Female Bodies, Desire, and Online Pornography in the Contemporary Digital Ecosystem

Vitaliano Corbi

Università di Bologna, vitaliano.corbi2@unibo.it

Eleonora Bonvini

Università di Bologna, eleonora.bonvini2@unibo.it

CORPI NEL MONDO DIGITALE

ABSTRACT

This contribution explores the role of online pornography in shaping bodily imaginaries within the digital ecosystem, drawing on a qualitative study involving young adult women. The analysis delves into the relationship between self-exposure practices and virtual configurations of female bodies, navigating between aesthetic standardization and emerging forms of agency. The findings highlight that the production of hyper-visible bodies, modeled by algorithmic logics, impacts the sexual identity of the involved subjectivities, while simultaneously triggering processes of negotiation and subversion. Finally, the study proposes a pedagogical framework inspired by Comprehensive Sexuality Education (CSE) to educationally re-signify the examined phenomena.

Il contributo esplora il ruolo dei contenuti pornografici online nella costruzione di immaginari corporei nell'ecosistema digitale a partire da un'indagine qualitativa con giovani adulte. L'analisi approfondisce la relazione tra pratiche di auto-esposizione e configurazioni virtuali dei corpi femminili tra standardizzazione estetica e forme emergenti di agency. I dati evidenziano che la produzione di corpi iper-visibili e modellati da logiche algoritmiche impattano sull'identità sessuale delle soggettività coinvolte, attivando anche processi di negoziazione e sovversione. Il lavoro propone infine una lettura pedagogica ispirata alla Comprehensive Sexuality Education (CSE) per una ri-significazione educativa dei fenomeni attenzionati.

KEYWORDS

Online Pornography; Female Bodies; Digital Imaginaries; Desire; CSE
Pornografia online; Corpi femminili; Immaginari digitali; Desiderio; CSE

OPEN  ACCESS Double blind peer review

Volume 4 | n. 1 | giugno 2026

Citation: Corbi, V. & Bonvini, E. (2026). Corpi femminili, desiderio e pornografia online nell'ecosistema digitale contemporaneo. *Cultura pedagogica e scenari educativi*, 4(1), 94-101. <https://doi.org/10.7347/spgs-01-2026-12>.

Corresponding Author: Vitaliano Corbi | vitaliano.corbi2@unibo.it

Journal Homepage: <https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/sipeges>

Pensa MultiMedia: ISSN: 2975-0113 • DOI: 10.7347/spgs-01-2026-12

Received: 13/04/2026 | **Accepted:** 25/05/2026 | **Published:** 30/06/2026

* Il presente contributo è frutto della riflessione e del lavoro congiunto dell'autore e dell'autrice. Nello specifico, Vitaliano Corbi (Università di Bologna) ha scritto i paragrafi 2, 4 e le conclusioni; Eleonora Bonvini (Università di Bologna) ha scritto i paragrafi 1 e 3.

1. Corpi femminili e immaginari sessuali digitali

L'esperienza della pornografia online da parte dei giovani e i vissuti soggettivi del desiderio possono essere letti come dimensioni tra loro intrecciate, attraverso cui la sessualità prende forma e si trasforma. In questa prospettiva, il posizionamento qui adottato per indagare il tema delle rappresentazioni dei corpi femminili nell'attuale ecosistema digitale attribuisce alla sessualità una componente profondamente relazionale, oltre che biologica. In questa direzione, già Sontag (1975), nel saggio *Immaginazione pornografica*, riteneva che la forza "demonica" della sessualità trasmutasse la pornografia e la complementare "immaginazione pornografica" ridefinendo le immagini erotiche a cui si ha accesso nel corso della vita. Quindi, si potrebbe pensare che la pornografia incarni la sostanziale mutevolezza della sessualità e le declinazioni più varie del desiderio. Tuttavia, considerata la vastissima produzione e disponibilità contemporanea di contenuti pornografici online, sarebbe opportuno interrogarsi, in primo luogo, rispetto alle caratteristiche fondamentali di questi – in termini qualitativi oltre che quantitativi – nonché sulle modalità in cui tali contenuti agiscono sull'immaginario sessuale dei giovani.

Le riflessioni qui proposte prendono avvio da un'esplorazione della letteratura che, soprattutto nel mondo occidentale, ha analizzato criticamente il consumo di pornografia online e le sue ricadute sui processi di costruzione della sessualità, delle relazioni e degli immaginari di genere (Ashton et al., 2020; French & Hamilton, 2017). In questa direzione, il contributo di Czajeczny et al. (2023) riassume i risultati di diverse ricerche empiriche ed evidenzia come sia ormai ampiamente riconosciuto che, in media, gli uomini utilizzino la pornografia mainstream con maggiore frequenza rispetto alle donne. Tale dato lascia ipotizzare l'esistenza di differenze anche nelle pratiche di fruizione e nelle abitudini d'uso tra soggetti maschili e femminili. Per quanto riguarda adolescenti e giovani adulti, una rilevante revisione della letteratura relativa agli studi pubblicati tra il 1995 e il 2015 (Peter & Valkenburg, 2016) mostra che l'uso di pornografia è generalmente associato a un atteggiamento più favorevole nei confronti del sesso, ma anche a una minore flessibilità nella percezione dei ruoli sessuali e di genere e a una maggiore aggressività sessuale.

A partire da tali evidenze, se la pornografia online risulta fruita maggiormente da soggetti maschili e se gran parte della sua produzione appare orientata verso un pubblico maschile, anche in coerenza con le logiche di mercato, diventa necessario chiedersi quali significati e quali rappresentazioni emergano invece nelle giovani donne. Più precisamente, quale rapporto si configura, nelle loro esperienze, tra desiderio e fruizione di contenuti pornografici online?

In un panorama mediale la cui utenza è prevalentemente maschile, i corpi femminili occupano una posizione centrale e ricorrente nell'immaginario pornografico digitale (Petersen & Hyde, 2010). Se, dunque, l'immaginario pornografico offerto dall'ecosistema digitale costituisce oggi uno spazio cruciale nella produzione delle rappresentazioni giovanili della sessualità, interrogarlo attraverso le voci delle giovani donne può contribuire a impattare sulla cultura pedagogica (Baldacci, 2012) che orienta l'agire dei professionisti dell'educazione nei contesti formativi, tenendo conto delle variabili associate al genere alla sua costruzione culturale. In questa prospettiva, il contributo assume come cornici di riferimento la Media Education, applicata ai temi della sessualità e del genere (Farci & Scarcelli, 2022) e la *Comprehensive Sexuality Education* (CSE) (UNESCO, 2018) intesa come approccio complesso e integrale alla sessualità. Entrambe consentono di promuovere una rielaborazione critica degli immaginari digitali e a sostenere processi di sviluppo capaci di tenere insieme dimensioni corporee, emotive e relazionali del desiderio.

2. Pornografia digitale e costruzione degli immaginari corporei

A questo punto, affinché i professionisti dell'educazione possano orientare il proprio lavoro con le persone giovani su queste tematiche, diventa necessario individuare prospettive teoriche capaci di offrire criteri interpretativi e operativi. In tale direzione, risulta significativa l'ipotesi di Rosen (2022) secondo il quale sarebbe importante impegnarsi per l'instaurazione di una nuova erotica, fondata sull'uguaglianza tra i partner



e volta a una ridefinizione etica delle relazioni sessuali. Quest'ultima visione, con un certo ottimismo critico, rintraccia possibilità generative in quella che l'autore stesso definisce una "fantasmagoria erotica digitale online" variamente ricca, capace di promuovere un maggiore senso di libertà sessuale, ma anche di responsabilità e piacere.

In effetti, il web si configura come uno spazio entro cui si sviluppano forme di educazione sessuale informale e, per questa ragione, si ritiene che il rapporto tra sessualità e pornografia possa essere inteso come circolare ed eminentemente "inter-retro-attivo" (Morin, 2001). A questa lettura se ne affianca un'altra, secondo cui, nell'ultimo decennio, sarebbe avvenuto un rovesciamento paradigmatico: se in passato la pornografia imitava l'attività sessuale, con l'avvento della rete sarebbe piuttosto l'attività sessuale a imitare la pornografia (Zoja, 2022). Al di là di quale delle due dinamiche si ritenga prevalente, ciò che si intende mettere in luce è un rischio comune: che i giovani finiscano per identificare l'insieme delle proprie possibilità di azione esclusivamente con i condizionamenti storico-culturali sopra richiamati. Nello specifico, questo rischio può tradursi in un tentativo di conformarsi – fino a cristallizzarsi – a modelli di relazione tra generi e sessi diffusi anche negli ambienti digitali, spesso costruiti attorno a logiche di performatività, oggettificazione, asimmetria di potere e rigidità dei ruoli di genere (Burgio, Dello Preite & Lopez, 2025).

In questo quadro problematico, occorre tuttavia distinguere tra la pornografia mainstream e un certo tipo di pornografia, più di nicchia, che rientra nel bacino del post-porno (Preciado, 2019), capace di sottrarre all'invisibilità corpi, pratiche e desideri poco rappresentati e quindi non avvertiti come legittimi dai giovani che li esperiscono: quelli appartenenti alle soggettività femminili, trans o non binarie. In questo senso, il post-porno può contribuire alla produzione di nuovi immaginari, entro i quali le emozioni non risultano escluse ma riconosciute come parte costitutiva dell'esperienza erotica. Proprio per questo, esso potrebbe essere assunto anche come strumento di sperimentazione esistenziale e di espressione artistica.

Tuttavia, secondo Zoja (2022), la vastità di immagini pornografiche disponibili in rete, contribuisce a un processo in corso di declino del desiderio nelle nuove generazioni. In questa direzione sembrano collocarsi anche alcune ampie ricerche europee e statunitensi (Dalla Zuanna & Vignoli, 2021; Twenge, Sherman & Wells, 2017) che registrano una progressiva diminuzione dell'attività sessuale, soprattutto tra i giovani di età compresa fra i 18 e i 24 anni. La causa di questa tendenza potrebbe risiedere anche nella diffusione di forme radicali di narcisismo e in una crescente difficoltà ad aprirsi profondamente all'alterità (Lancini, 2022).

In linea con quanto discusso finora, appare più utile spostare l'attenzione non tanto sulla presenza o assenza del desiderio nei giovani, quanto piuttosto sulle modalità attraverso cui essi vi rispondono, lo interpretano e lo collocano all'interno della loro esperienza (Corbi, 2025).

In particolare, qui si ritiene che l'educazione dovrebbe promuovere forme di agency consapevoli e responsabili verso il proprio e altrui desiderio. Poiché esso prende forma entro cornici simboliche e rapporti di potere, tale prospettiva chiama direttamente in causa anche la pedagogia di genere (Burgio, 2025; Demozzi & Ghigi, 2024). In questa prospettiva, l'analisi si concentra sul rapporto tra giovani donne e pornografia online, i cui esiti dipendono anche da un'educazione al desiderio collocata entro la cornice olistica della CSE.

3. Pornografia e educazione: la prospettiva della CSE

La CSE è un approccio completo, progressivo e multidimensionale all'educazione sessuale, capace di integrare più piani e dimensioni dell'esperienza umana, superando una visione meramente biologica o preventiva della sessualità. In questa prospettiva, la CSE non riguarda soltanto la trasmissione di informazioni accurate sulla salute sessuale e riproduttiva, ma si propone come dispositivo pedagogico e politico orientato alla promozione del benessere, dei diritti, dell'autonomia e della qualità delle relazioni (WAS, 2014; WHO, 2006). Le evidenze raccolte negli ultimi anni mostrano, infatti, che questo approccio può produrre effetti significativi sul piano educativo e sociale (Bruno, 2022; Goldfarb & Lieberman, 2021). In tal senso, la



CSE può essere letta come un approccio pedagogico integrale, capace di agire non solo sui comportamenti, ma anche sui significati culturali e sulle rappresentazioni che orientano il rapporto dei soggetti con il corpo, il desiderio e la sessualità (Bonvini, Demozzi & Ghigi, 2025).

Una simile prospettiva appare particolarmente rilevante nel contesto contemporaneo, in cui la pornografia online si configura non solo come spazio informale di socializzazione sessuale, ma anche come ambiente mediale in cui si producono e si apprendono rappresentazioni del corpo, del genere e della sessualità. Come emerge anche dalle testimonianze delle giovani intervistate, in mancanza di percorsi educativi strutturati, la pornografia finisce spesso per funzionare come fonte informale di apprendimento sulla sessualità (Paulus et al., 2024) favorendo l'interiorizzazione di modelli corporei, ruoli di genere e copioni sessuali.

È proprio qui che la CSE può mostrare la propria rilevanza pedagogica. Se, infatti, i discorsi dominanti sulla sessualità restano ancora fortemente segnati da un paradigma centrato su stigma, vergogna e silenzio, il desiderio e il piacere sessuale continuano a configurarsi come un “punto cieco” all'interno dei programmi educativi e sanitari (Fine, 1988; Ford et al. 2021). In questo quadro, la CSE dialoga proficuamente con la Media Education, offrendo strumenti per sottrarre la sessualità sia alla rimozione moralistica sia all'esposizione non mediata agli immaginari pornografici mainstream. Ciò consente di sostenere i soggetti nella lettura critica dei contenuti digitali, nella distinzione tra rappresentazione e vissuto e nella costruzione di relazioni fondate su consenso, responsabilità e contrasto delle logiche di dominio e oggettificazione (Demozzi & Bonvini, 2024).

Entro questa cornice, studiare le rappresentazioni giovanili su piacere e contenuti sessualmente espliciti consente di cogliere significati, bisogni educativi e forme di negoziazione e interiorizzazione dei modelli dominanti.

4. Tra pornografia digitale e desiderio: rappresentazioni delle giovani donne

Alla luce delle riflessioni fin qui sviluppate, le considerazioni che seguono si basano su alcuni dati di una più ampia indagine dottorale sulle dinamiche relazionali della sessualità giovanile online. La ricerca ha coinvolto 18 giovani iscritti a corsi universitari umanistici dell'Università di Napoli Federico II e dell'Università di Bologna, attraverso interviste semi-strutturate¹.

In questa sede, l'attenzione si concentra esclusivamente sulle narrazioni delle 11 partecipanti femmine, al fine di esplorare come esse rappresentino e interpretino il rapporto tra pornografia online, corpi femminili, desiderio e sessualità. In tale prospettiva, l'intervista si configura come uno spazio riflessivo di ri-significazione (Mortari, 2007), capace di restituire la complessità del legame tra immaginari digitali e vissuti corporei femminili. Dell'impianto analitico complessivo verranno qui richiamate soltanto quattro categorie, ritenute particolarmente significative per il focus del contributo: 1) percezione di aderenza o distacco dei contenuti pornografici online ed esperienze sessuali vissute, 2) influenza della pornografia sulle aspettative e sulle esperienze sessuali, 3) oggettificazione dei corpi femminili e forme di mascolinità egemonica nella pornografia online e 4) presenza di modelli pornografici alternativi. In tal senso, anche gli stralci presi in considerazione vanno intesi come estratti di questa specifica porzione del corpus.

Rispetto alla prima categoria dalle voci di tutte le partecipanti emerge una tendenza a ritenere che tali contenuti siano fortemente caratterizzati da una distorsione delle esperienze reali perché appartenenti a una dimensione finzionale, come emerge da queste testimonianze:

1 La ricerca empirica quanti-qualitativa indaga l'uso di tecnologie digitali legate alla sessualità (app di dating, pornografia online e piattaforme per il sex work online) mediante questionario anonimo e interviste semi-strutturate. Queste ultime esplorano le rappresentazioni e i significati attribuiti dai giovani ai vissuti di desiderio e trasgressione nella sessualità online, con l'obiettivo di offrire nuove narrazioni utili a professionisti dell'educazione e genitori in ottica trasformativa. Il campionamento è volontario. Per garantire l'anonimato, a ciascun partecipante è stato assegnato un nome di fantasia e un codice alfanumerico così composto: nome di fantasia/n° progressivo intervista/iniziale del nome reale/genere/età.



Riesco a rendermi conto che la realtà è un'altra e il porno online lo vivo nello stesso modo in cui mi vedo un film [...] non mi lascia così perplessa, perché comunque io so come vivere la vita vera (Paola 11P_F24).

Ora sono in grado di capire che c'è questa differenza e quindi utilizzo il porno online con più consapevolezza, cioè gli attribuisco un valore che poi non si riflette sulle esperienze che ho nella realtà (Nicole 16N_F24).

Dunque, si nota una diffusa capacità di riconoscere la pornografia online come costruzione finzionale e distinta dall'esperienza vissuta. Tale consapevolezza, tuttavia, non elimina del tutto una tensione più ambivalente, che emerge quando le intervistate riflettono sugli effetti che questi contenuti possono avere avuto, soprattutto in età adolescenziale.

La tensione tra l'attitudine critica nei confronti della finzione e il rischio dell'interiorizzazione di copioni sessuali normativi e asimmetrici si riflette nella seconda categoria, come sottolinea questa giovane:

Oggi per me i contenuti pornografici online sono soltanto uno spunto per fare delle esperienze nuove, per conoscere pratiche nuove. Come dicevo prima però, la me adolescente è stata molto influenzata anche a livello pratico (Nicole 16N_F24).

In questa narrazione, la pornografia online si configura come forma di educazione informale che però agisce in modo implicito e ambivalente: se da un lato il consumo digitale è inteso come un supporto nella scoperta della propria identità sessuale, dall'altro espone al pericolo di assorbire scenari, schemi e ruoli stereotipati, potenzialmente avvertibili come prescrittivi. Tale dinamica emerge con chiarezza nella testimonianza di Nicole, che riconosce come la fruizione precoce di contenuti pornografici abbia inciso sulle proprie aspettative rispetto ai rapporti sessuali orientando l'immaginario verso rappresentazioni che solo successivamente vengono riconosciute come distorte:

A livello generale la pornografia online va a influenzare tutta la narrazione che c'è intorno al sesso, cioè tutto quello che ci si aspetta. Se io penso alla me adolescente che voleva avere dei rapporti sessuali ma che aveva già usufruito di porno online, ricordo che mi aspettavo dal sesso delle cose che poi in realtà non avvengono, perché c'è una narrazione un po' distorta dei rapporti sessuali (Nicole 16N_F24).

La terza categoria riassume le rappresentazioni relative all'oggettificazione dei corpi femminili e alle forme di mascolinità egemonica nella pornografia online. La maggioranza delle narrazioni delle giovani intervistate convergono verso una critica serrata alla standardizzazione dei corpi femminili, denunciando un'oggettivazione che in alcuni casi definiscono sistematica e riconducibile all'esigenza di soddisfare uno sguardo maschile (*male gaze*). In questo senso, emerge dalle loro voci la consapevolezza di una produzione pornografica strutturata "dai maschi per i maschi", come evidenziano queste intervistate:

Nei porno c'è una narrazione distorta che è quella di una strumentalizzazione anche dei corpi femminili, è necessario un cambiamento (Nicole 16N_F24).

L'industria del porno ovviamente è filtrata dallo sguardo maschile ed è per il consumo maschile, questa è la prima grande premessa. [...] Penso che la pornografia abbia inciso tantissimo sulle aspettative, su come l'uomo deve essere rispetto al rapporto sessuale e di come la donna deve essere rispetto alle aspettative dell'uomo, cioè alla fin fine è sempre legata all'uomo, secondo me. Quindi quello che penso da donna non è tanto "ah ok, voglio l'uomo così", ma è più "io devo essere così per l'uomo" (Chiara 14C_F24).



Se molte intervistate mostrano consapevolezza rispetto alla logica patriarcale che struttura la pornografia mainstream, in alcuni casi emerge anche come la soggettività femminile subisca una doppia marginalizzazione: da un lato, l'estraneità rispetto a contenuti che la maggior parte delle volte non ne riflettono i desideri; dall'altro, l'esclusione dai discorsi sociali sulla pornografia, dai quali in qualità di donne sembrano essere estromesse perché interlocutrici ritenute non "adatte". Emblematica, in tal senso, è la testimonianza di Angelica:

I ragazzi nell'età adolescenziale tendono a non parlare di porno in presenza delle ragazze, sono rare le volte che sono stata interpellata soprattutto dagli uomini su questo. [...] Da una parte sono grata perché secondo me il porno ha un grande impatto sull'immaginario e sul desiderio, cioè credo che siano parecchio fuorvianti moltissimi contenuti; però dall'altro ne sono anche rammaricata perché capisco che ne sono stata esclusa per ragioni culturali e non perché qualcuno volesse proteggermi nel custodire un mio immaginario sessuale intatto (Angelica 3A_F24).

Parallelamente, la critica si estende anche alla rappresentazione del maschile, percepita come veicolo di una mascolinità caratterizzata da tratti di violenza, machismo e dominanza, che finisce per ingabbiare le possibilità relazionali e sessuali in modelli di genere stereotipati, come emerge dall'esperienza di Katia:

Io ho avuto esperienze sessuali dove il mio partner era molto performante, ma nel senso, come nei porno; quindi, faceva quelle mosse e rispettava proprio molto lo stereotipo del maschio, quindi che ti prende, che è forte, che è quasi cavernicolo per certi sensi. Però il problema qual è? Che a me questo ha generato molta ansia. Ho riportato questo esempio perché lui era proprio la classica persona che guardava tanto, tanto porno e poi cercava di riportare certi comportamenti nella pratica sessuale (Katia 9K_F22).

Proprio questa critica alla doppia standardizzazione prodotta dalla pornografia mainstream – dei corpi femminili, da un lato, e delle prestazioni maschili, dall'altro – apre alla ricerca di immaginari alternativi, capaci di restituire maggiore pluralità ai corpi, ai desideri e alle pratiche sessuali rappresentate. In tal senso, l'ultima categoria prende in considerazione la presenza di modelli pornografici alternativi nelle narrazioni delle intervistate. Nonostante la persistenza del modello mainstream, spesso etero-cis normativo e gratuito, dalle voci delle partecipanti emerge anche una diffusa conoscenza di produzioni pornografiche online divergenti, caratterizzate da rappresentazioni corporee femminili non standardizzate e da dinamiche sessuali più aderenti alle esperienze reali. Tali produzioni vengono lette come possibili spazi di decentramento dello sguardo maschile dominante, perché sembrano aprire a rappresentazioni meno stereotipate sia dei corpi femminili sia della maschilità.

Esiste una pornografia dal punto di vista femminile [...] una sessualità alternativa, variegata, non stereotipata, che dà modo sia alla donna sia all'uomo di immedesimarsi realmente, piuttosto che quella visione molto restrittiva e soffocante che, secondo me, dà il porno (Chiara 14C_F24).

Esiste, però è poco conosciuta. Secondo me ricerca anche un rispetto del corpo femminile che oggi, nel mainstream, non c'è. (Beatrice 4B_F24)

Mi è stata consigliata Erika Lust, che metteva in mostra corpi veramente reali [...] anche l'uomo non rispettava lo stereotipo della virilità. Però, essendo sempre stata abituata a guardare il porno classico, non mi dava la stessa soddisfazione (Katia 9K_F22).

Pur riconoscendo in queste proposte una possibile via per superare le maschilità considerate "tossiche" e i canoni estetici oppressivi, le partecipanti sottolineano come tali modelli restino ancora confinati a un ambito di nicchia. L'idea che lo spazio digitale possa aiutare a diffondere una pornografia "più etica" o



semplicemente alternativa non sembra tradursi ancora in una pratica di consumo stabile, evidenziando anche una persistente difficoltà del mercato pornografico nel rispondere pienamente alle istanze delle soggettività femminili che, invece, ricercano rappresentazioni più autentiche e meno oggettivanti, all'interno di una tensione tra uno sguardo maschile dominante e la ricerca, ancora parziale, di prospettive centrate sull'esperienza femminile.

Conclusioni

Il contributo mostra come la pornografia digitale incida sulla costruzione degli immaginari sessuali giovanili, in particolare sulle rappresentazioni dei corpi femminili, del desiderio e delle relazioni. Le narrazioni delle giovani donne evidenziano una tensione tra adesione, distanza critica e rielaborazione soggettiva degli immaginari dominanti. In questa prospettiva, la CSE si configura come cornice pedagogica capace di promuovere alfabetizzazione ai linguaggi pornografici e di ri-significare il desiderio come categoria del benessere, contribuendo a pratiche educative più eque e orientate alla giustizia sociale.

Bibliografia

- Ashton, S., McDonald, K., & Kirkman, M. (2020). Pornography and sexual relationships: Discursive challenges for young women. *Feminism & Psychology*, 30(4), 489–507. <https://doi.org/10.1177/0959353520918164>
- Baldacci, M. (2012). *Trattato di pedagogia generale*. Carocci.
- Bonvini, E., Demozi, S., & Ghigi, R. (2025). Educazione sessuale completa dalla prima infanzia: Le ricerche a supporto di un approccio di genere e trasformativo. *Scuola Democratica*, 17(1), 27–46. <https://www.rivisteweb.it/doi/10.12828/117154>
- Bruno, V. (2022). Educazione alla sessualità e all'affettività: Una correlazione possibile con il benessere individuale. *Educazione. Giornale di pedagogia critica*, 11(2), 43–76. http://doi.org/10.14668/Educaz_11204
- Burgio, G. (2025). *La pedagogia di genere. Analisi, riflessioni e pratiche per educare alle differenze*. UTET Università.
- Burgio, G., Dello Preite, F., & Lopez, A. G. (Eds.). (2025). *Sessismo, violenze ed emancipazioni. Prospettive di pedagogia di genere. Studi in onore di Simonetta Ulivieri*. FrancoAngeli.
- Corbi, V. (2025). Totems and taboos of youth sexuality. Educating to “emerge” within the emergency [Special issue]. *Medical Humanities & Medicina Narrativa*, 189–196.
- Czajecny, D., Aurast, Z., Godlewska, K., & Mojs E. (2023). Sex Differences in Sexual Satisfaction and Psychological Symptoms in Young Adult Pornography Users. *Sexuality & Culture*, 27, 1442–1455. <https://doi.org/10.1007/s12119-023-10072-4>
- Dalla Zuanna, G., & Vignoli, D. (2021). *Piacere e fedeltà. I millennials italiani e il sesso*. Il Mulino.
- Demozi, S., & Bonvini, E. (2024). Il sistema integrato di istruzione e educazione come luogo di decostruzione: Le possibilità offerte dall'educazione sessuale olistica (CSE). *Cultura Pedagogica e Scenari Educativi*, 2(1), 81–88. <https://dx.doi.org/10.7347/spgs-01-2024-11>
- Demozi, S., & Ghigi, R. (2024). *Insegnare genere e sessualità: Dal pregiudizio sessista alla prevenzione della violenza*. Mondadori Università.
- Farci, M., & Scarcelli, C. M. (2022). *Media digitali, genere e sessualità*. Mondadori Università.
- Fine, M. (1988). Sexuality, schooling, and adolescent females: The missing discourse of desire. *Harvard Educational Review*, 58(1), 29–54. <https://doi.org/10.17763/haer.58.1.u0468k1v2n2n8242>
- Ford, J. V., Corona-Vargas, E., Cruz, M., Fortenberry, J. D., Kismodi, E., Philpott, A., Rubio-Aurioles, E., & Coleman, E. (2021). The World Association for Sexual Health's declaration on sexual pleasure: A technical guide. *International Journal of Sexual Health*, 33(4), 612–642.
- French, I. M., & Hamilton, L. D. (2017). Male-Centric and Female-Centric Pornography Consumption: Rela-



- tionship With Sex Life and Attitudes in Young Adults. *Journal of Sex & Marital Therapy*, 44(1), 73–86. <https://doi.org/10.1080/0092623X.2017.1321596>
- Goldfarb, E. S., & Lieberman, L. D. (2021). Three decades of research: The case for comprehensive sex education. *Journal of Adolescent Health*, 68(1), 13–27. <http://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2020.07.036>
- Lancini, M. (2022). *Figli di internet. Come aiutarli a crescere tra narcisismo, sexting, cyberbullismo e ritiro sociale*. Erickson.
- Morin, E. (2001). *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*. Raffaello Cortina.
- Mortari, L. (2007). *Cultura della ricerca in pedagogia. Prospettive epistemologiche*. Carocci.
- Paulus, F. W., Nouri, F., Ohmann, S., Möhler, E., & Popow, C. (2024). The impact of internet pornography on children and adolescents: A systematic review. *L'Encéphale*, 50(6), 649–662. <https://doi.org/10.1016/j.encep.2023.12.004>
- Peter, J., & Valkenburg, P. M. (2016). Adolescents and Pornography: A Review of 20 Years of Research. *The Journal of Sex Research*, 53(4–5), 509–531. <https://doi.org/10.1080/00224499.2016.1143441>
- Petersen, J. L., & Hyde, J. S. (2010). A Meta-Analytic review of research on gender differences in sexuality, 1993–2007. *Psychological Bulletin*, 136(1), 21–38. <https://doi.org/10.1037/A0017504>.
- Preciado, P. B. (2019). *Manifesto controsessuale*. Fandango.
- Rosen, D. (2022). Pornography and the Erotic Phantasmagoria. *Sexuality & Culture*, 27, 242–265. <https://doi.org/10.1007/s12119-022-10011-9>
- Sontag, S. (1975). *Interpretazioni tendenziose. Dodici temi culturali*. Einaudi.
- Twenge, J. M., Sherman, R. A., & Wells, B. E. (2017). Declines in Sexual Frequency among American Adults, 1989–2014. *Arch Sex Behav*, 46, 2389–2401. <https://doi.org/10.1007/s10508-017-0953-1>
- WAS (2014). *Declaration of sexual rights*. Retrieved March 29, 2026 from <https://worldsexualhealth.net/wp-content/uploads/2013/08/Declaration-of-Sexual-Rights-2014-plain-text.pdf>
- WHO (2006). *Defining sexual health: Report of a technical consultation on sexual health*. Retrieved March 29, 2026 from https://www3.paho.org/hq/dmdocuments/2009/defining_sexual_health.pdf
- Zoja, L. (2022). *Il declino del desiderio. Perché il mondo sta rinunciando al sesso*. Einaudi.



Soggettività ibride e violenze digitali: prospettive pedagogiche sulla corporeità femminile nell'ecosistema tecno-sociale

Hybrid Subjectivities and Digital Violence: Pedagogical Perspectives on Female Corporeality in the Techno-Social Ecosystem

Elisa Zane

Università degli studi eCampus, elisa.zane@uniecampus.it

CORPI NEL MONDO DIGITALE

ABSTRACT

This contribution offers a pedagogical reflection on the metamorphoses of the female body in the current techno social ecosystem, a context in which the pervasive presence of digital technologies produces ambivalent configurations of emancipation, vulnerability, and control. The intertwining of corporeality and devices, from algorithmic surveillance systems of bodies to social platforms that shape visibility, desirability, and recognition, redefines the boundaries of identity, forms of relationship, and possibilities for self determination. In this scenario, the female body becomes at once a surface of exposure and a site of resistance, as well as an object of stereotyped narratives. A pedagogical rereading of Donna Haraway's *A Cyborg Manifesto* offers a key to interrogate the new forms of hybrid subjectivity that emerge from the interaction between human and machine. From this perspective, a critical discussion of STEM is emblematic, since gender stereotypes limit girls' access and opportunities, with women still constituting a minority share of the global workforce and remaining persistently underrepresented in engineering and computer science. Inclusive educational initiatives, grounded in female role models and practical experiences, are essential to counter these structural disparities and to promote a critical, genuinely generative technological pedagogy.

Il contributo in parola propone una riflessione pedagogica sulle metamorfosi del corpo femminile nell'attuale ecosistema tecno-sociale, un contesto in cui la presenza pervasiva delle tecnologie digitali produce configurazioni ambivalenti di emancipazione, vulnerabilità e controllo. L'intreccio tra corporeità e dispositivi, dai sistemi di sorveglianza algoritmica dei corpi alle piattaforme *social* che modellano visibilità, desiderabilità e riconoscimento, ridefinisce i confini dell'identità, le forme della relazione e le possibilità di autodeterminazione. In questo scenario, il corpo femminile diventa al tempo stesso superficie di esposizione e luogo di resistenza, oggetto di narrazioni stereotipate. La rilettura pedagogica del volume *Manifesto Cyborg* di Donna Haraway offre una chiave per interrogare le nuove forme di soggettività ibride che emergono dall'interazione tra umano e macchina. In tale prospettiva, emblematico è un discorso critico sulle *STEM* ove gli stereotipi di genere limitano l'accesso e le opportunità per le ragazze, con una quota ancora minoritaria della forza lavoro globale femminile e una persistente sottorappresentazione in ingegneria e informatica. Iniziative educative inclusive, basate su *role model* femminili ed esperienze pratiche, risultano fondamentali per contrastare queste disparità strutturali e promuovere una pedagogia tecnologica critica e realmente generativa.

KEYWORDS

Pedagogical Reflection; Subjectivity; Female Corporeality; Cyborgs; STEM Education
Riflessione pedagogica; soggettività; corporeità femminile; *cyborg*; formazione *STEM*

OPEN  ACCESS Double blind peer review

Volume 4 | n. 1 | giugno 2026

Citation: Zane, E. (2026). Soggettività ibride e violenze digitali: prospettive pedagogiche sulla corporeità femminile nell'ecosistema tecno-sociale. *Cultura pedagogica e scenari educativi*, 4(1), 102-107. <https://doi.org/10.7347/spgs-01-2026-13>.

Corresponding Author: Elisa Zane | elisa.zane@uniecampus.it

Journal Homepage: <https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/sipeges>

Pensa MultiMedia: ISSN: 2975-0113 • DOI: 10.7347/spgs-01-2026-13

Received: 08/04/2026 | **Accepted:** 20/05/2026 | **Published:** 30/06/2026

1. Corpo femminile e tecnosocialità contemporanea: metamorfosi, ambivalenze, nuove vulnerabilità

L'attuale configurazione tecno sociale mostra la corporeità femminile come un'entità riplasmata dall'interazione costante con ambienti digitali che ne modulano la presenza, la leggibilità e la possibilità di essere percepita.

L'intreccio tra infrastrutture algoritmiche, pratiche di autorappresentazione e dispositivi di cattura visiva trasforma il corpo in una superficie stratificata, attraversata da codici tecnici e sedimentazioni culturali che ne ridefiniscono i contorni simbolici. La corporeità assume così una forma eminentemente relazionale, esposta a processi di selezione e ricodifica che orientano la visibilità e la significazione sociale. L'ibridazione crescente tra umano e macchina suggerisce che il corpo non possa più essere pensato come separato dai dispositivi che lo mediano, la sua "essenza" e presenza digitale costituisce una "seconda pelle" mediale che produce l'amplificazione di alcune dimensioni dell'esperienza incarnata e ne attenua altre (Haraway, 2018). Non si tratta di dissolvimento della fisicità, ma della sua riconfigurazione entro regimi di visibilità opachi e sovente governati da logiche selettive. La mediatizzazione del corpo femminile definisce, e ridefinisce in taluni casi arbitrariamente, ciò che può essere mostrato e ciò che resta invisibile, inscrevendo la corporeità in un campo di forze in cui le aspettative estetiche divengono metriche di popolarità e norme implicite in grado di orientare la percezione pubblica. Tali dinamiche producono forme di esposizione che, pur ampliando le possibilità espressive, introducono nuove vulnerabilità simboliche, soprattutto quando la visibilità è regolata da criteri algoritmici che privilegiano determinate configurazioni corporee (Fabbri, Bracci & Bosco, 2024). La cultura digitale, parallelamente, sollecita pratiche di automonitoraggio che inscrevono il corpo in un regime di valutazione continua, combinando desiderio di autodeterminazione e interiorizzazione di norme estetiche (Gill, 2007).

La ridefinizione della corporeità femminile emerge così come non lineare; in essa coesistono possibilità emancipative e nuove vulnerabilità. Ciò anche a causa di come le tecnologie ampliano le forme di apparizione, e al contempo generano condizioni di esposizione dei corpi permeabili a "sorveglianza" e valutazione. L'emancipazione si intreccia con logiche di controllo incorporate nelle architetture delle piattaforme, che regolano ciò che emerge, ciò che viene amplificato e ciò che viene oscurato (Bianchi & Cuevas, 2024). La visibilità digitale non è mai neutrale: essa dipende dall'adesione (spesso inconsapevole) a parametri estetici e comportamentali privilegiati dagli algoritmi. La desiderabilità sociale diviene un effetto di tali processi selettivi (Gill, 2007), producendo un riconoscimento che non coincide con l'essere visti, ma con l'essere resi visibili secondo criteri che eccedono il controllo individuale; emerge così una duplice tensione fra possibilità di articolare identità plurali e al contempo necessità di confrontarsi con un regime di visibilità che opera come filtro normativo.

L'identità femminile risulta così modulata da dispositivi che anticipano la ricezione, orientano la leggibilità e condizionano la possibilità di essere riconosciute come soggetti complessi. La corporeità diviene immagine, replicabile ed esposta a economie dell'attenzione che ne accentuano la vulnerabilità (Braidotti, 2005), ma può anche essere impiegata per sottrarsi a rappresentazioni stereotipate, articolare forme alternative di apparizione o rendere visibili esperienze marginalizzate. La resistenza non si colloca però necessariamente fuori dalle tecnologie; essa può emergere anche nei punti di frizione tra corporeità e dispositivo mediale, attraverso pratiche di riappropriazione e deviazione rispetto ai modelli dominanti (Haraway, 2018).

2. Il contributo del Manifesto *cyborg*: crisi dei dualismi e soggettività ibride

Nel quadro delle trasformazioni delineate *Manifesto Cyborg* di Donna Haraway si configura come volume profetico e matrice teorica che pone in luce la natura composita delle soggettività contemporanee. La dis-



soluzione dei dualismi proposti, umano/macchina, naturale/artificiale, corpo/informazione, non è solo gesto concettuale, ma descrizione della condizione tecno sociale in cui la corporeità femminile è oggi inscritta. La figura del *cyborg*, lungi dall'essere meramente fantascientifica, opera per Haraway come dispositivo epistemico che permette di pensare la soggettività come assemblaggio ibrido, situato e relazionale; *il cyborg non riconosce l'unità originaria* mettendo in crisi l'idea di identità stabile, aprendo alla possibilità di una soggettività plurale, attraversata da elementi materiali e informativi: "Il *cyborg* è la nostra ontologia, ci dà la nostra politica. Il *cyborg* è un'immagine condensata di fantasia e realtà materiale, i due centri congiunti che insieme strutturano qualsiasi possibilità di trasformazione storica" (Haraway, 2018, p. 41).

Tale prospettiva risuona nelle elaborazioni del femminismo postumano (Braidotti, 2013), il quale sostiene che l'identità e il genere devono essere intesi come concetti fluidi, dinamici e co-costruiti con la tecnologia (Bhattacharjee, 2024), sottolineando la mediazione tecnica come componente costitutiva dell'esperienza incarnata. La crisi dei dualismi emerge anche nella crescente irrilevanza della distinzione tra *naturale* e *tecnologico*: le tecnologie non operano come semplici strumenti, ma come attori che partecipano alla costruzione dei significati, ridefinendo le modalità attraverso cui il corpo viene percepito e riconosciuto. In questa direzione, le *feminist posthumanities* mostrano il *cyborg* come una figura intersettoriale, capace di evocare teorie-pratiche e pratiche-teorie capaci di riorientare la nostra società energivora, ad alto consumo, e iper-strumentalizzazione (Åsberg, 2024; Plumwood, 1994). Tale dissoluzione di confine non elimina le tensioni ma rende più visibili le frizioni tra possibilità emancipative e nuove vulnerabilità. Le rappresentazioni del corpo femminile oscillano così tra potenzialità trasformatrici e riproduzione di modelli normativi, mostrando come l'ibridazione non cancelli le dinamiche di oggettivazione (Molloy, 2023). Il *Manifesto Cyborg* non si limita a criticare i dualismi, bensì propone un modo diverso di pensare la soggettività, non come entità da preservare, ma come configurazione aperta, attraversata da forze eterogenee e capace di elaborare forme di resistenza simbolica all'interno delle stesse infrastrutture che la rendono vulnerabile, in cui l'ibridazione diviene condizione da abitare criticamente. All'interno di questo quadro, la prospettiva pedagogica trova un terreno fertile per ripensare le modalità attraverso cui i soggetti apprendono e si riconoscono in un ambiente tecno sociale complesso. Haraway invitava infatti "a sviluppare una certa familiarità con l'universo elettronico, visivo e virtuale" (Braidotti, 2018, p. 11), sollecitando indirettamente un ripensamento delle pratiche educative come esercizi di lettura critica dei codici che plasmano corpo, genere e identità. La riflessione pedagogica è dunque sollecitata a considerare la tecnologia come ambiente epistemico, non come semplice strumento, e a elaborare pratiche capaci di contrastare la naturalizzazione dei dispositivi (Malavasi, 2019). Il superamento dei dualismi richiede di pensare la soggettività come assemblaggio in cui elementi materiali e informativi si intrecciano senza soluzione di continuità. La domanda "quale visione del sé diventa operativa nel mondo dell'informatica del dominio?" (Braidotti, 2018, p. 20) investe la pedagogia, sollecitata a leggere criticamente le forme attraverso cui i soggetti vengono prodotti, riconosciuti o esclusi. La figura del *cyborg* permette inoltre di mettere in discussione l'idea di *corpo femminile naturale*, mostrando come tale naturalità sia prodotto di un ordine discorsivo che assegna al corpo una funzione di disponibilità simbolica: "una donna non è semplicemente alienata da ciò che produce ma [...] non esiste come soggetto [...] poiché deve la sua esistenza in quanto donna all'appropriazione sessuale" (Haraway, 2018, p. 53). Le piattaforme digitali amplificano tali narrazioni, trasformandole in parametri algoritmici che orientano visibilità e desiderabilità. Figure *identitarie social* come *clean girl*, *girl boss*, *stay at home girl* operano come modellizzazioni della donna capaci di riformulare naturalizzazione del corpo in chiave estetica e performativa. Questa categorizzazione di modelli desiderabili può produrre pericoli stratificati per le nuove generazioni:

il rischio è che le giovani donne non solo siano costrette a scegliere tra modelli identitari opposti e complementari, ma vengano persino educate a disprezzare chi tenta di uscire dalla gabbia. È così che gli stereotipi tornano a intrecciarsi con la violenza, e il passo dal diletteggio all'attacco online è breve. L'odio verso chi devia dalle regole patriarcali trova nei social un terreno di coltura ideale (Semenzin, 2026, p. 72).



La modellizzazione si intreccia così con dinamiche di violenza simbolica in cui la misoginia *vende* in quanto produce dati, interazioni, *buzz on line* (Giugni, 2024), rendendo la vulnerabilità del corpo femminile parte integrante delle economie dell'attenzione e la violenza elemento strutturale del modello di *business*. La domanda “quali tipi di corpi si stiano costruendo proprio ora” (Braidotti, 2018, p. 17) diventa allora cruciale per la pedagogia, chiamata a elaborare strumenti capaci di leggere criticamente tali processi e preparare gli individui ad *abitare* questa complessità epistemica.

3. Violenza digitale e *agency* pedagogica

La violenza digitale può pertanto essere letta come una delle manifestazioni più evidenti della metamorfosi dei dispositivi di potere nell'ecosistema tecno sociale. Il passaggio da forme di controllo *hardware*, per loro conformazione visibili e istituzionalizzate a forme di controllo *software*, diffuse e opache, espone la soggettività femminile a logiche di disciplinamento che operano attraverso algoritmi, metriche di *engagement* e architetture di piattaforma (Semenzin, 2026). Da questa lettura emerge come le tecnologie non si limitino a registrare dei contenuti, ma co-modellino ciò che può emergere, ciò che viene amplificato e ciò che viene silenziato. In tale scenario, la *manocultura* si configura come dispositivo culturale ma anche tecnico

capace di plasmare desideri, corpi e narrazioni attorno al genere, uscendo dalle nicchie e contaminando anche i soggetti non radicalizzati. In essa, la dimensione culturale e quella materiale si intrecciano: tra *trend* che ironizzano sul femminismo, algoritmi che spingono contenuti tossici e piattaforme che traggono profitto dall'*engagement* dell'odio (Semenzin, 2026, p. 118).

Il controllo non si esercita più attraverso divieti espliciti, ma attraverso la modulazione degli ambienti digitali, trasformando l'esperienza *online* in un campo di disciplinamento continuo. Queste logiche si intrecciano con forme specifiche di violenza digitale quali *body shaming*, *sextortion*, *doxing*, *cyberstalking*, umiliazione pubblica, che non rappresentano episodi isolati, ma manifestazioni di un ecosistema che spettacolarizza la vulnerabilità. La violenza non è un effetto collaterale: è parte integrante di un regime di visibilità che trasforma il corpo femminile in superficie di esposizione e consumo (Pagnotta, 2019). La violenza digitale non punisce soltanto la deviazione dalle norme ma contribuisce a produrre le norme stesse, trasformando l'odio in strumento di regolazione sociale. La spettacolarizzazione della violenza, dai commenti sessisti nel *gaming* agli *hashtag* misogini, opera come dispositivo di disciplinamento che naturalizza il corpo femminile come oggetto di giudizio pubblico, “alimentando il ciclo vitale delle piattaforme digitali, fondate su un modello di *business* che monetizza l'attenzione e si nutre di polarizzazione e di costante ricerca di *engagement*” (Semenzin, 2026, p. 43). Di fronte a tali scenari la riflessione pedagogica può configurarsi come spazio di lettura critica dei meccanismi di potere che attraversano l'ambiente digitale. Non si tratta soltanto di promuovere un uso consapevole delle tecnologie, ma di sviluppare una competenza interpretativa capace di riconoscere le logiche di disciplinamento incorporate nelle piattaforme stesse (Huyskes, 2024). La pedagogia può così configurarsi come spazio di potenziale decostruzione dei *miti tecnologici*, dalla neutralità algoritmica alla possibilità di avvalersi di una moderazione automatica che non preveda la supervisione umana (Franchi, 2021), divenendo laboratorio di immaginazione politica. La rete può essere intesa come eterotopia, un “luogo altro” che accoglie tanto la violenza quanto le possibilità di comunità contro egemoniche (Foucault, 2001). In un ambiente che tende a disincarnare e ridicificare il corpo, la pedagogia può restituire profondità all'esperienza cogliendo la soggettività come assemblaggio materiale, emotivo e simbolico, e al contempo offrire strumenti per comprendere i funzionamenti tecnologici che modulano visibilità, desiderabilità e vulnerabilità, mostrando come la violenza non costituisca un accidente, ma un elemento sistemico dell'ecosistema digitale. Se le piattaforme non si limitano a ospitare contenuti ma costruiscono ambienti affettivi diviene più urgente un'educazione capace di restituire *agency* ai soggetti che li attraversano. In tal senso, la formazione deve diventare un *luogo* in cui



elaborare pratiche di cura, di ascolto e di riconoscimento che permettano ai soggetti di sottrarsi alle narrazioni che li vincolano a ruoli identitari rigidi. La domanda formulata da Braidotti su quale tipologia di corpi stiamo costruendo può essere riformulata interrogandosi pedagogicamente su quali forme di presenza, quali possibilità di relazione e quali immaginari possono essere coltivati in un ambiente in cui la tecnologia partecipa attivamente alla produzione delle identità stesse.

4. *STEM*, immaginari tecnologici e trasformazione formativa

Le discipline *STEM* si configurano come uno dei luoghi in cui la sedimentazione storica degli stereotipi di genere continua a produrre effetti profondi, divenendo un potenziale spazio di violenza sulle opportunità future. Le analisi contenute in statistiche e ricerche mostrano come, sin dall'infanzia, le ragazze siano esposte a narrazioni che presentano la tecnologia come dominio maschile, rafforzando l'idea che "i computer, l'ingegneria e la scienza fossero 'cose da uomini'" (Semenzin, 2026, p. 16).

Questa rappresentazione non è purtroppo residua del passato: persiste nelle pratiche scolastiche, nei materiali didattici, nelle aspettative familiari e nelle logiche delle piattaforme digitali. Le ricerche internazionali confermano che solo il 28% della forza lavoro *STEM* globale è femminile, con percentuali ancora più basse in informatica e ingegneria (Subhadra et al., 2025). Le disparità emergono precocemente: solo il 35% degli studenti *STEM* nell'istruzione superiore è donna e in molti Paesi le ragazze non hanno accesso a laboratori, connessione Internet o docenti formati (Munoz, 2025). Tale scenario strutturale è da incrociare con il concetto sopracitato di *manocultura*, capace di plasmare anche i desideri attorno al genere (Semenzin, 2026), influenzando così anche le scelte formative, orientando implicitamente ciò che appare possibile o legittimo per le ragazze. Le ricerche sulle rappresentazioni mediali mostrano inoltre come molte iniziative *STEM* ricorrano a strategie di *girlification* o *pink washing*, che mantengono implicitamente un impegno verso norme di genere dominanti (Bennette & Toffoletti, 2025), contribuendo a rafforzare l'idea che le ragazze debbano essere attratte alla tecnologia attraverso estetiche femminilizzate, anziché attraverso il riconoscimento delle loro competenze. Nonostante tali barriere, la storia recente mostra come l'accesso delle ragazze alle *STEM* possa diventare una leva di trasformazione culturale. Programmi come *NanoQuest*, sviluppato nell'ambito dell'*IEEE Pre University STEM Grant*, dimostrano che percorsi formativi inclusivi, basati su esperienze pratiche e *mentorship* femminile (così da evitare fenomeni come il *mansplaining*), possono produrre cambiamenti significativi. Il programma si fonda sull'idea che l'esposizione precoce ai concetti *STEM* modella le aspirazioni di carriera (Subhadra et al., 2025) e che la presenza di *role model* sia decisiva per contrastare la percezione di inadeguatezza.

La trasformazione degli immaginari tecnologici richiede una pedagogia capace di trasformare l'alfabetizzazione tecnologica in esercizio critico, facendosi promotrice di pratiche capaci di incoraggiare la partecipazione attiva delle ragazze alla progettazione tecnologica, alla produzione di contenuti e alla costruzione di comunità digitali inclusive. Le ricerche mostrano come programmi basati su apprendimento attivo, *problem solving* reale e cooperazione, favoriscono non solo l'acquisizione di competenze, ma anche la costruzione di un senso di appartenenza, elemento cruciale per contrastare l'abbandono delle carriere *STEM* e non solo (Subhadra et al., 2025). Parallelamente gli studi sul *STEMinist sensibility* mostrano come molte iniziative rischino di riprodurre un approccio individualizzante, il quale rende le ragazze responsabili di risolvere i problemi derivanti dalle disuguaglianze strutturali (Bennette & Toffoletti, 2025). La pedagogia può agire per limitare la trasformazione dell'*empowerment* in un imperativo di auto miglioramento, promuovendo invece una consapevolezza critica delle condizioni materiali e culturali che ostacolano la partecipazione femminile. La riflessione pedagogica può inoltre contribuire a elaborare un immaginario etico della tecnologia fondato sulla cura, sulla responsabilità e sulla giustizia sociale, capace di contrastare le narrazioni che presentano l'innovazione come inevitabile o neutrale (Malavasi, 2019). Promuovere un immaginario etico-educativo significa quindi riconoscere che la tecnologia non è soltanto ciò che fa, ma ciò che permette di immaginare: quali corpi, quali relazioni, quali futuri.



Bibliografia

- Åsberg, C. (2024). Promises of Cyborgs: Feminist Practices of Posthumanities (Against the Nested Crises of the Anthropocene) *NORA: Nordic Journal of Feminist and Gender Research*, 32(2), 125–145. <https://doi.org/10.1080/08038740.2023.2294194>
- Bennette, A., & Toffoletti, K. (2025). STEMinist sensibilities in the promotion of STEM and tech participation to women and girls. *Journal of Gender Studies*, 34(7), 942–954. <https://doi.org/10.1080/09589236-2024.2385387>
- Bhattacharjee, S. (2024). Posthuman feminism: Reconfiguring gender, identity, and agency in a technological era. *International Journal of Humanities and Education Research*, 6(2), 250–252. <https://doi.org/10.33545/26649799-2024.v6.i2d.115>
- Bianchi, F., & Cuevas, M. (2024). De-costruire il genere: discriminazioni e violenza tra asimmetrie e rappresentazioni sociali. *Educational reflective practices*, 1, <https://doi.org/10.3280/erp1-2024oa18287>
- Braidotti, R. (2005). *Madri, mostri e macchine*. Manifestolibri.
- Braidotti, R. (2013). *Il post umano. La vita oltre l'individuo, oltre la specie, oltre la morte*. DeriveApprodi.
- Braidotti, R. (2018). La molteplicità: un'etica per la nostra epoca, oppure meglio cyborg che dea. In D. Haraway, *Manifesto cyborg. Donne, tecnologie e biopolitiche del corpo* (pp. 9-39). Feltrinelli.
- Deleuze, G., & Guattari, F. (2010). *Mille piani: capitalismo e schizofrenia*. Castelveccchi.
- Fabbri, L., Bracci, F., & Bosco, N. (2024). Dovremmo essere tuttə. femministə. Pratiche di conoscenza e nuove forme di responsabilità. *Educational reflective practices*, 1, <https://doi.org/10.3280/erp1-2024oa18279>
- Foucault, M. (2001). *Spazi altri. I luoghi delle eterotopie*. Mimesis.
- Franchi, J. (2021). *Gli obsoleti. Il lavoro impossibile dei moderatori di contenuti*. Agenzia X.
- Gill, R. (2007). Postfeminist media culture: Elements of a sensibility. *European Journal of Cultural Studies*, 10(2), 147–166. <https://doi.org/10.1177/1367549407075898>
- Giugni, L. (2024). *La rete non ci salverà: perché la rivoluzione digitale è sessista (e come resistere)*. Longanesi.
- Haraway, D. J. (2018). *Manifesto cyborg. Donne, tecnologie e biopolitiche del corpo*. Feltrinelli.
- Huyskes, D. (2024). *Tecnologie della rivoluzione. Progresso e battaglie sociali dal microonde all'intelligenza artificiale*. il Saggiatore.
- Malavasi, P. (2019). *Educare robot? Pedagogia dell'Intelligenza Artificiale*. Vita e Pensiero.
- Molloy, M. (2023). *From Cyborg Theory to Posthuman Mothers*. In *Screening the Posthuman* (pp. 107–148). Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/oso/9780197538562.003.0004>
- Munoz, A. (2025). Stem Futures: Advancing Equitable Education to Close the Global Gender Gap for Girls. *Science and Technology* (May 07, 2025).
- Pagnotta, F. (2019). La violenza di genere nell'ambiente digitale. Aspetti e conseguenze di un'emergenza sociale ed educativa. *Q-Times Webmagazine*. IX, 3, 30–43.
- Plumwood, V. (1994). *Feminism and the mastery of nature*. Routledge.
- Semenzin, S. (2026). *Internet non è un posto per femmine*. Einaudi.
- Subhadra, H., Chinthakuntla, T., Lodi, M. B., Pierantoni, L., & Sivasubramani, S. (2025). Empowering Girls in STEM, *IEEE Nanotechnology Magazine*, 19(6), 6–14.



Con “corpo” di donna? Educare per contrastare le violenze e costruire un nuovo umanesimo digitale

In a Woman's “Body”? Educating to Counter Violence and Build a New Digital Humanism

Giuseppina D'Addelfio

Università degli Studi di Palermo, giuseppina.daddelfio@unipa.it

Giorgia Coppola

Università degli Studi di Palermo, giorgia.coppola@unipa.it

CORPI E PRATICHE EDUCATIVE EMANCIPATIVE

ABSTRACT

Although the digital environments we all inhabit may appear neutral and immaterial, they are traversed by representations and experiences that involve bodies and, therefore, gender differences. This often occurs through violent language and behaviors that harm women's dignity precisely because they are women. Starting from recent studies on cyberviolence against women and contemporary adolescence, this contribution aims to investigate some of the ways in which the female body is signified in post-media society, questioning disembodied perspectives that relegate the body to a marginal, instrumental, and therefore objectifiable dimension. Embracing a phenomenological perspective, the article proposes a critical reflection aimed at supporting an embodied and situated conception of human relationships and behaviors, and therefore of digital technologies. In this direction, the contribution identifies possible trajectories of meaning for education in our time, towards a new digital humanism as well as the rediscovery of corporeality.

Sebbene gli ambienti digitali che tutti abitiamo possano apparire neutri e immateriali, sono attraversati da rappresentazioni e vissuti che coinvolgono i corpi e, quindi, le differenze di genere. Ciò spesso avviene nel segno di linguaggi e comportamenti violenti che ledono soprattutto la dignità delle donne proprio in quanto donne. A partire da recenti ricerche sulle cyberviolenze di genere e sull'adolescenza contemporanea, il presente contributo intende indagare alcune delle modalità attraverso cui il corpo femminile viene significato nella società post-mediale, mettendo in discussione prospettive disincarnate che rilegano il corpo a una dimensione marginale, strumentale e, perciò, oggettivizzabile. Assecondando una prospettiva fenomenologica, l'articolo propone una riflessione critica volta a sostenere una concezione incarnata e situata delle relazioni e dei comportamenti umani e quindi delle tecnologie digitali. In questa direzione, il contributo individua possibili traiettorie di senso per l'educazione del nostro tempo nella prospettiva di nuovo umanesimo digitale e della riscoperta della corporeità.

KEYWORDS

Gender Violence; Onlife; Corporeality; Adolescence; Phenomenology
Violenza di genere; Onlife; Corporeità; Adolescenza; Fenomenologia

OPEN ACCESS Double blind peer review

Volume 4 | n. 1 | giugno 2026

Citation: D'Addelfio, G. & Coppola, G. (2026). Con “corpo” di donna? Educare per contrastare le violenze e costruire un nuovo umanesimo digitale. *Cultura pedagogica e scenari educativi*, 4(1), 108-116. <https://doi.org/10.7347/spgs-01-2026-14>.

Corresponding Author: Giuseppina D'Addelfio | giuseppina.daddelfio@unipa.it

Journal Homepage: <https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/sipeges>

Pensa MultiMedia: ISSN: 2975-0113 • DOI: 10.7347/spgs-01-2026-14

Received: 13/04/2026 | **Accepted:** 29/05/2026 | **Published:** 30/06/2026

* Il presente contributo è il risultato del lavoro comune delle due autrici. Tuttavia, i paragrafi 1. e 2. sono da attribuirsi a Giorgia Coppola, i paragrafi 3. e 4. sono da attribuirsi a Giuseppina D'Addelfio.

1. Corpi *onlife*

Nell'attuale società post-mediale, viviamo in un ambiente che L. Floridi ha definito *onlife*: sfumati sono ormai i confini tra fisico e digitale e la costante iperconnessione incide profondamente sui processi di significazione, formazione e costruzione identitaria. Come si osserva anche da un punto di vista pedagogico (Fabbri, 2020; Perillo & Corbi, 2024), si stanno ristrutturando le modalità di relazionarci con noi stessi, con gli altri e con il mondo.

Oggi il digitale non è più pensabile come contrapposto al reale – tanto che Floridi (2015) ha parlato anche di una *re-ontologizzazione della realtà* in cui anche il nostro sé e, quindi, la nostra corporeità, sono esperite in modi inediti (Gallese, 2026). Infatti, all'interno di questo nuovo spazio/tempo di coesistenze, interconnessioni e ibridazioni, anche il corpo viene costantemente, ma spesso impercettibilmente, risignificato (Sozio, Carbone, Di Domenico & De Giuseppe, 2025) e sembra quasi che esso si raddoppi, si moltiplichi, possa acquisire illimitate possibilità. Talvolta, sembra che *corpi digitali* possano sostituire senza conseguenze esistenze incarnate.

Sempre più spesso, sui social e all'interno delle piattaforme virtuali, i corpi vengono modificati e modellati per soddisfare i prototipi di bellezza socialmente riconosciuti come positivi e desiderabili, ma – a ben guardare – in base a logiche di mercato e di potere, i corpi sono resi oggetti. Parallelamente spopolano le applicazioni di *editing* fotografico che permettono di costruire facilmente nuove immagini di sé. Negli ambienti virtuali l'identità risulta quindi disconnessa dalla corporeità che diviene sempre più artificiale, esaltando il mito secondo il quale il valore umano passa per il *corpo che ho* più che per il *corpo che sono* (Bellantonio, 2022). Un corpo distopico che diventa immagine condivisa, attaccabile e replicabile, rendendo possibili nuove forme di violenza, non solo fisica ma anche digitale-simbolica (Sammarro & Malara, 2024).

Queste nuove forme di *disciplinamento dei corpi* colpiscono in modo specifico bambine, ragazze e donne ridisegnando i confini della violenza “di genere”. Non solo la voce – per citare la celeberrima traduzione italiana del testo di Carol Gilligan (1991), ma il corpo femminile, già storicamente oggetto di sguardi normativi e processi di oggettivazione, nei contesti digitali viene ulteriormente esposto, manipolato e reso disponibile a dinamiche di controllo e giudizio collettivo.

Sono fenomeni emergenti su cui sono necessarie ricerche e studi approfonditi. Per fare solo un esempio: un'indagine condotta da Toluna in collaborazione con Samsung nel 2025 mostra come il 47% delle donne italiane abbia subito almeno una volta violenza digitale. Un dato che sale al 59% tra le donne di età compresa tra i 16 e i 24 anni, evidenziando come proprio le fasce più giovani siano maggiormente esposte al rischio. Tra le forme di violenza digitale maggiormente diffuse emergono l'invio di contenuti sessuali non richiesti (19%), la manipolazione emotiva *online* (15%), il *body shaming* e l'*hate speech* (15%). Anche dove il corpo appare dematerializzato diviene strumento di controllo, riscatto e potere.

Eppure, proprio “in questo scenario così ibrido”, una riscoperta del corpo può diventare “un dispositivo di protezione dell'umano” in quanto esso “racchiude le risorse per difendere gli spazi di autoespressione e di autoriflessione intra-soggettiva e intersoggettiva” (Iavarone, 2025, p. 2). E forse è proprio la nostra *pelle* che può aiutarci a risignificare il nostro pensare – e il nostro educare – nell'epoca dell'intelligenza artificiale (Ferraris, 2025).

Ne deriva, quindi, l'urgenza pedagogica di ripensare criticamente il rapporto tra ambienti digitali e corpo, riconoscendo in quest'ultimo non solo un oggetto esposto e sfruttabile, ma il richiamo ad una dimensione costitutiva dell'essere umano: termine di un rispetto e di una cura dovuta alla dignità personale, anche negli ambienti digitali.

Per quanto la realtà *onlife* rischi di nascondere, ogni persona è, in ogni momento della sua vita e qualsiasi cosa faccia, un soggetto incarnato di esperienza e significazione. Solo a partire da questa consapevolezza, è possibile comprendere e contrastare le forme contemporanee di violenza digitale di genere.



2. Adolescenze, corporeità digitali e violenze di genere

Alla luce delle trasformazioni che caratterizzano la condizione *onlife* e delle ambivalenze che attraversano la corporeità negli ambienti digitali, emerge con particolare urgenza la necessità di soffermarsi su quei soggetti che, come “nativi digitali”, abitano tali spazi in modo continuo e immediato: gli adolescenti. Senza voler dogmaticamente attribuire loro una maggiore “dipendenza” ad esempio dai social rispetto agli adulti, certamente va osservato che le esperienze adolescenziali contemporanee sono vissute, in modo “naturale”, contemporaneamente e senza soluzione di continuità tra spazi fisici e spazi virtuali. E ciò si lega ad una fase della vita, appunto quella adolescenziale, di per sé caratterizzata da profondi processi di ridefinizione identitaria e corporea.

Nell'intreccio tra sviluppo del sé, visibilità digitale e riconoscimento sociale, le forme di violenza che si esercitano *online* assumono una rilevanza ancora più critica. Se da una parte, infatti, molti adolescenti sono costantemente connessi a dispositivi e ad applicazioni sempre più interattive, trascorrendo parte integrante della quotidianità immersi nel mondo *onlife*, dall'altra gli strumenti digitali utilizzati dai più giovani sembrano assumere lo spazio del corpo, quasi protesi o sostitutivi dell'esperienza fisica, come se fossero oggetti dotati di una propria corporeità e soggettività (Muschitiello, 2023). Nello spazio digitale abitato dagli adolescenti, si assiste a un duplice rovesciamento: un primo riconducibile alla dimensione del reale che si fa sempre più dematerializzata, un secondo ascrivibile all'animarsi corporeo degli oggetti in favore di una incorporeità del soggetto che rischia di divenire egli stesso oggetto. All'interno di questa realtà digitale il corpo può diventare un “campo di battaglia” dove alcuni adolescenti indirizzano aggressività e violenza.

Diverse indagini evidenziano come una quota significativa di adolescenti dichiara di aver sperimentato forme di violenza *online*, tra cui offese, esclusioni, diffusione non consensuale di contenuti e pratiche di *body shaming* (Borgna, Gallina, Grimaldi, Ispas & Parisi, 2025).

Si tratta di esperienze che, pur avvenendo in ambienti digitali, proprio perché il nostro è ormai un ambiente di vita *onlife*, non restano confinate a una dimensione virtuale, ma si inscrivono profondamente nei vissuti dei giovani coinvolti, incidendo profondamente sulla percezione di sé e della propria corporeità, sull'autostima e sulla qualità delle relazioni (Vinciguerra, 2024).

In questi fenomeni, le dinamiche di genere assumono un ruolo particolarmente rilevante. Le ragazze, in misura maggiore rispetto ai coetanei maschi, risultano esposte a forme specifiche di violenza che colpiscono il corpo e la sessualità (De Vita & Vittori, 2022). In primo luogo, va osservato che l'*onlife* può diventare lo spazio di un nuovo maschile sovraesteso ed egemonico: l'ambiente *onlife* è fatto di tanti spazi apparentemente neutri, in effetti non solo pensati da un punto di vista maschile, falsamente universale, ma intrisi di logiche di potere, neoliberiste e *neopatriarcali*. Occorre allora essere consapevoli che non solo non esistono spazi neutrali ma – come recentemente scritto da Gino Cecchetti nella Prefazione al testo di A. Antoniazzi e I. Biemmi, *Infanzia e stereotipi di genere in tv* (2026) – non esistono nemmeno spettatori neutrali: “non lo siamo quando lasciamo che uno stereotipo venga perpetrato senza intervenire. E non lo siamo nemmeno quando, distrattamente, permettiamo che siano altri – uno schermo, un algoritmo, il mercato – a raccontare ai nostri figli che cosa significa essere uomini o donne” (ivi, p. 10).

Queste riflessioni possono essere utilmente intrecciate tanto con gli studi sui discorsi d'odio (Pasta & Santerini, 2021), quanto con quelli sulle pratiche di *body shaming* che, rivolte alle ragazze, assumono un peso particolare, in relazione al diffondersi di disturbi alimentari e con le connesse forme di violenza autoinferta (Levine 2004; Mendolicchio, 2018). Anche l'ultimo Rapporto di *Save the Children* sull'infanzia e l'adolescenza a rischio, dall'emblematico titolo *Senza filtri*, riporta dati che fanno riflettere: nel 2023, soprattutto le ragazze sono insoddisfatte del proprio corpo (l'84% considera il controllo alimentare uno strumento utile per migliorare l'estetica corporea). Emerge una vera e propria *pressione estetica digitale*, molte adolescenti ricorrono a filtri sempre più sofisticati, fino a diventare irriconoscibili.

Non vanno poi dimenticati ambiti di normalizzazione di stereotipi e violenze, a cui gli adulti forse pensano meno, quali spesso sono le piattaforme di gioco online (Bristot, et al. 2019; Burgess et al. 2007).



Interessante a tal proposito anche l'indagine *Violenza Onlife* condotta nel 2023 da Ipsos per *Save the Children* su un campione di 800 adolescenti di età compresa tra i 14 e i 18 anni: essa mette in luce come persistano importanti stereotipi tra le ragazze e i ragazzi. Questi ultimi attribuiscono alle ragazze qualità riconducibili alla dimensione emotiva e relazionale quali la capacità di esprimere emozioni, la cura degli altri e la comunicazione, mentre ai ragazzi vengono associati tratti quali la razionalità, la capacità di risolvere problemi e l'orientamento al successo lavorativo. L'indagine affronta il tema degli stereotipi legati alla violenza sessuale, rilevando la diffusione di forme di *victim blaming* legate alla persistenza di narrazioni che tendono a deresponsabilizzare l'aggressore e a colpevolizzare la vittima.

Il Rapporto *Stavo solo scherzando. Nuove evidenze sulla violenza nelle relazioni tra adolescenti*, pubblicato nel 2026 da *Save the Children*, ha evidenziato che molti giovani giustificano e minimizzano comportamenti aggressivi che avvengono online, anche attraverso espressioni come appunto "stavo solo scherzando", un nuovo dispositivo linguistico e culturale che consente di legittimare la violenza, ridurne la gravità e rendere più difficile per le vittime riconoscerla e denunciarla. In questo modo, la violenza tende a diventare una componente ordinaria anche delle interazioni digitali tra pari. E questo non dovrebbe sfuggire in prospettiva pedagogica.

All'interno del report particolare attenzione è poi dedicata anche alle relazioni sentimentali tra adolescenti, nelle quali emergono dinamiche problematiche riconducibili alla cosiddetta *teen dating violence*. Le relazioni risultano frequentemente caratterizzate da comportamenti di gelosia e pressione emotiva o sessuale. Il monitoraggio dei social network, la richiesta di accesso a dispositivi personali e la limitazione delle relazioni sociali sono pratiche diffuse e spesso interpretate dalle ragazze soprattutto come segni di interesse o affetto. È invece necessario uno sguardo diverso e un accompagnamento educativo specifico che le faccia riconoscere per quello che sono: pericolose pretese di controllo.

3. Ancora l'errore di Cartesio? Note di pedagogia fenomenologica

Quanto descritto nei precedenti paragrafi apre molte questioni. Evitando letture sbrigative, dovremmo partire da una consapevolezza: al cospetto delle sfide poste dal cosiddetto "digitale" e dell'uso sempre più massiccio dei social e dell'intelligenza artificiale, da parte dei giovani (e non solo), sorgono e ri-sorgono domande sull'essenza stessa della nostra umanità. Dovremmo metterci in ascolto di queste e nutrirle come inquietudini per il futuro.

Tornano, in forma rinnovata, interrogativi antichi del pensiero sul rapporto tra artificiale e naturale (e sul senso dell'espressione stessa "natura umana") sull'interazione tra tecnologia e umanità (spesso dimenticando che la tecnica è opera dell'essere umano e anche dispiegamento della sua differenza specifica). In tal senso si parla da tempo della necessità di un nuovo umanesimo digitale (Werthner, Prem, Lee & Ghezzi 2022). Proprio perché, come detto in avvio, le tecnologie digitali incidono a tal punto sulle coordinate spazio-temporali dell'esperienza da sovvertire l'autocoscienza e la percezione della realtà nel suo complesso e della nostra realtà umana in particolare, umanesimo e digitalizzazione non possono essere banalmente contrapposti (Marassi & Scotti-Muth, 2024).

In questa linea di riflessione, alcuni autori hanno messo in evidenza che il corpo è un elemento fondamentale per ricomprendere oggi l'umano e la sua relazione con la tecnologia (Hansen, 2006; Doueihi, 2011).

Dal punto di vista pedagogico, particolarmente interessante è il legame con la fenomenologia, che rende accorti sul nesso inestricabile della nostra umanità tra – per riprendere le espressioni prima utilizzate – il *corpo che ho* e il *corpo che sono*. Più precisamente per Husserl e la sua scuola, il corpo umano è da considerare contemporaneamente *corpo oggetto*, realtà fisica tra gli altri oggetti (*Körper*) e *corpo vissuto* (*Leib*). Quando si dimentica questa seconda dimensione il rischio di oggettivizzazione e mercificazione dell'umano diventa altissimo – anche al di là della violenza di genere.

Alla scuola della fenomenologia, possiamo riconoscere che ciascuno di noi *ha un corpo*, ma soprattutto



è *corpo*. Husserl (2002) ha parlato del corpo come dell'inaggirabile base materiale delle nostre esperienze, sulla quale sempre "si edificano altri e nuovi strati" (p. 147) e come il *punto zero*, a partire da cui si dischiude il nostro mondo e ogni possibilità di esperienza in esso: "per il proprio io, il corpo proprio ha un posto privilegiato, [...] tutte le cose del mondo circostante hanno un loro orientamento rispetto al corpo, così come tutte le espressioni dell'orientamento portano in sé questa relazione" (p. 152). Di questo originario orientamento non possiamo mai fare a meno, anche quando ci sembra di abitare spazi esclusivamente digitali.

Sviluppando il nesso tra umanesimo digitale e fenomenologia con riferimento alla corporeità, insieme ad Husserl, viene spesso richiamato M. Merleau-Ponty (cfr. Hansen 2006; Ferraris, 2014), per il quale com'è noto, "il nostro corpo non ci abbandona mai". Il nostro corpo è sempre con noi, anche quando non lo vorremmo – ad esempio quando siamo ammalati – o quando pensiamo che non sia in gioco – come quando ci sentiamo protetti da uno schermo, o da una videocamera chiusa. Occorre allora valorizzare in chiave pedagogica la fenomenologia della percezione (Costa, 2026) e le considerazioni sulla nostra strutturale e ineliminabile *incarnazione* (Henry, 2001).

Ancora una volta, però, il tema etico e pedagogico non è "il digitale"; piuttosto esso ha reso evidente un processo a cui abbiamo acconsentito da tempo: la pretesa di rendere la corporeità, il sentire e le emozioni insignificanti o, comunque, non troppo rilevanti nella definizione di noi e del nostro stare al mondo. Detto diversamente: nell'*errore di Cartesio* – stigmatizzato nel celebre testo da A. Damasio nel 1995, come separazione radicale tra mente (*res cogitans*) e corpo (*res extensa*) – si cade ancora in molti modi.

Forse questo continua ad accadere anche perché la pedagogia non ha ancora affinato in modo adeguato strumenti di ricerca teorica e sul campo e, quindi, strumenti di educazione per accompagnare ad una riscoperta del valore umano e umanizzante dell'esperienza corporea. D'altra parte, nei contesti educativi, scolastici e non solo, il corpo resta il grande assente (Gamelli & Mirabelli, 2019), considerato alla stregua di una macchina, un ingranaggio esterno alla nostra identità (Rivoltella & Rossi, 2019).

Del dualismo cartesiano, com'è noto, Damasio da neurobiologo ha sostenuto l'infondatezza empirica, osservando che le emozioni e le esperienze corporee sono intrecciate nel nostro pensare e nei nostri processi decisionali. In prospettiva pedagogica e, segnatamente, nella prospettiva della pedagogia fondamentale di stile fenomenologico-ermeneutico (Bellingreri, 2017), va portata ad evidenza una più radicale infondatezza che ha a che fare con la nostra "natura umana".

Husserl, tracciando il metodo fenomenologico, ha iniziato a disegnare un'antropologia che poi molti dei suoi allievi e allieve hanno dettagliato e approfondito. In tale antropologia, proprio in dialogo critico con Cartesio, il corpo umano è considerato contemporaneamente, come detto, non solo *corpo oggetto* ma *corpo vissuto* e base su cui si innestano altri strati di esperienza.

Per la fenomenologia, infatti, il corpo è il primo strato nella *struttura della persona umana* – per citare il più compiuto testo di pedagogia fenomenologica di Edith Stein (2000). Il corpo vissuto racchiude ed esprime, e spesso influenza, il secondo strato: la dimensione interna, ovvero la realtà psichica della persona. Si tratta del principio di animazione del corpo che la filosofia classica chiama *anima*; sin da Aristotele, essa è intesa come l'*anima del corpo* o semplicemente come la sua *vita*.

C'è poi un terzo ulteriore strato che coincide con la nostra dimensione interiore, più profonda della sola dimensione psicologica: è lo strato che viene chiamato *spirito* o *anima dell'anima*. Esso è inteso come principio di animazione di tutta intera la persona, quindi tanto del corpo quanto della sua anima. In fenomenologia sono *spirituali* le esperienze di relazione, di ricerca di senso, di incontro con l'alterità: è questo il significato dell'*intenzionalità* della coscienza, che è sempre coscienza *di qualcosa*, apertura a ciò che essa stessa non è.

Ora però – ed è questo uno dei portati più interessanti della pedagogia fenomenologica rispetto al nostro tema – tali esperienze spirituali sono rilette e descritte anche nel loro ineliminabile aspetto corporeo. La specificità e autonomia della nostra esperienza spirituale non è da intendersi come indipendenza dagli altri "strati", quindi dal corpo e da tutto il panorama variegato del nostro sentire. Il corpo è infatti per la persona innanzitutto sede di sensazioni, quindi luogo di noi in cui entriamo in contatto con gli aspetti



materiali del mondo. Tutte le nostre esperienze, anche quelle interne e persino quelle interiori, recano sempre le tracce delle nostre esperienze e dei nostri vissuti corporei. Per questo, nella tradizione fenomenologica, il sapere del corpo e delle emozioni viene valorizzato tanto nell'esercizio della ragione teoretica, quanto in quella della vita morale.

Di quanto detto finora, per i nostri scopi possiamo tener fermi due aspetti. In primo luogo, nell'antropologia fenomenologica, corpo, psiche e spirito, i tre strati che compongono la struttura personale, individuano gradi diversi di profondità dei vissuti, ma non sono rigidamente separati: sempre interagiscono l'uno sull'altro, sia pure ciascuno in modalità diverse.

In secondo luogo, soprattutto in prospettiva educativa, non va dimenticato che ciascuno di noi innanzitutto è corpo e che il corpo è condizione di possibilità e limite della nostra esperienza: "l'ineludibile inizio e la permanente condizione dell'intera vicenda umana" (Fornaro, 2002, p. 317), anche delle sue esperienze psichiche e spirituali, quindi relazionali e formative, in qualsiasi ambiente esse abbiano luogo.

4. L'intenzionalità e l'alterità dell'esperienza corporea

Da quanto detto finora emerge come per Husserl e per i suoi allievi la persona non sia un io spiritualizzato, in quanto non si identifica con il *cogito*. Né il corpo della persona può essere inteso solo come un oggetto.

Tutto ciò può conferire uno spessore particolare sia all'*embodiment* di cui oggi tanto si parla¹, sia all'intuizione – diffusa in diversi paradigmi scientifici – secondo cui nell'essere umano *la biologia non è mai solo biologia*. In questa prospettiva, possiamo dischiudere orizzonti di riflessione pedagogica ed educativa per contrastare la violenza di genere nelle sue diverse forme.

Alla scuola della fenomenologia, infatti, possiamo affermare che poiché per ciascuno il nostro corpo è sempre condizione di possibilità dell'esperienza – di ogni esperienza – la considerazione delle nostre dimensioni corporee deve avere un innegabile valore per le scienze umane, e quindi anche per la ricerca pedagogica e per la pratica educativa. Non a caso nel suo testo sulla *Bildung*, Edith Stein scrive: "per l'essere intero composto di anima e corpo, che è uno, cioè per l'intera persona è previsto il suo processo formativo" (2017, p. 60). Non si dimentichi poi che per Stein, l'empatia – che non è nella sua pienezza affatto una reazione immediata, ma un'esperienza interiore che si realizza come una virtù – nasce da quella che ella stessa chiama *empatia sensoriale*.

Più in generale possiamo dire che la fenomenologia, mentre ci offre un'antropologia stratificata, ci aiuta a pensare la grammatica e la sintassi delle nostre relazioni su una radice corporea. Ci aiuta però anche a riconoscere che con il nostro corpo, come con ogni aspetto del nostro esistere, anche con questa "materia" di noi siamo chiamati ad un rapporto *intenzionale*. Per essenza, non possiamo accontentarci di fatti e dati: siamo "animali simbolici" ovvero – per dirla con un lessico più fenomenologico – in tutte le nostre esperienze, *ne va* di noi nella nostra capacità di vivere radicati nella nostra dimensione interiore o spirituale, fatta di ricerca di senso e, innanzitutto, di relazioni.

Proprio a partire dalla fenomenologia e dalla sua valorizzazione della vita interiore, si possono ritrovare strumenti per riscoprire – su un piano teorico e pratico – quanto il nostro corpo, proprio perché nostro, non sia una semplice superficie, contrariamente a quello che spesso oggi si mostra di ritenere, ma abbia una densità ontologica propria (Zanardo, 2019) e rappresenti uno specifico spazio di quello che potremmo pensare come *esercizio di intenzionalità*, cioè di ricerca di senso per la nostra umanità.

Possiamo comprendere allora meglio quanto accennato all'inizio rispetto al rischio digitale dell'insignificanza del corpo negli ambienti digitali come rischio di un nuovo maschile sovraesteso ed egemonico:

1 Non pare un caso allora che la fenomenologia sia spesso richiamata nei dibattiti epistemologici sul valore del corpo e nell'ambito degli studi relativi alla cosiddetta *embodied cognition*: piuttosto che pensare alla conoscenza come lo sforzo di trascendere il corpo, l'"incarnazione della conoscenza" è diventata un fattore chiave per comprendere cosa significa conoscere e quanto la conoscenza sia da considerarsi sempre situata e incarnata.



è il rinnovato pericolo di un neutro che è in realtà insignificanza dell'esperienza corporea femminile, ossia di quell'esperienza dove il fare spazio diventa matrice di senso (Muraro, 1991; Marion Young, 2005).

In particolare, negli scritti di Edith Stein ma anche nel riferimento alla pedagogia di Fink (cfr. D'Adelfio 2007; 2023), troviamo spunti per ripensare il femminile, ma anche il maschile, ben al di là di rischi di essenzializzazione della corporeità. Infatti, proprio perché la fenomenologia rende accorti sul necessario rapporto intenzionale con ogni genere di "dati", e in ragione della struttura della persona umana con "strati" sempre in dialogo, il pericolo di appiattimento sul dato biologico di noi è scalzato all'origine.

Su questa linea, c'è un altro aspetto della prospettiva fenomenologica che non va dimenticato e che è ancora poco studiato: il corpo è il luogo dell'incontro con l'alterità.

È stata sopra richiamata l'empatia sensoriale cui fa riferimento Stein, come primo momento di una virtù che si configura come un *vissuto sui generis* perché si annuncia e sempre rimane irriducibilmente un *vissuto non originario*, cioè mai sovrapponibile alla propria esperienza vissuta (Stein, 2017). D'altra parte, già nell'esperienza corporea di ciascuno – e dell'altro, soprattutto quando si tratti dell'altro che amiamo e che sta soffrendo – facciamo esperienza dell'insostituibilità della persona: nessuno si può mettere al posto dell'altro, lo desideri fare per esercizio di superbia o di potere, o per autentico desiderio di protezione.

In altri testi di Stein e di altri fenomenologi, troviamo descrizioni accurate dell'incontro interpersonale, come *incontro intercorporeale*: queste descrizioni sono particolarmente preziose per educatori e pedagogisti chiamati a mettere al centro del loro interesse la cura della relazione (Bellingreri, 2015). I fenomenologi ci rendono accorti sul fatto che ciascuno di noi incontra davvero l'altra persona, riconoscendola proprio come una persona – e non confondendola con una cosa – incontrandone il corpo. Di esso, come di ogni corpo anche inanimato, è subito evidente l'estensione nello spazio e quelle caratteristiche che ne fanno qualcosa di considerabile anche come un oggetto tra gli altri; ma ciascuno coglie anche subito, per analogia con sé, il corpo dell'altro come corpo vissuto, esteriorità di una interiorità.

Su questa esperienza di base si può innestare l'incontro con la differenza sessuale, in quanto sia il proprio corpo sia il corpo dell'altro sono corpi animati viventi diversamente sessuati – al di là di come la costruzione di genere faccia vivere questo in diversi contesti culturali e percorsi individuali. Si può dire che la differenza sessuale sia un *co-esistenziale* (Fink, 2019) e che l'incontro con l'altro dove si innesti anche questa differenza sia un incontro con un'alterità più radicale: il che rende l'incontro più difficile, più rischioso, ma anche più promettente.

In questa prospettiva, per assicurare rispetto e pari dignità del femminile non si possono imbastire nuove logiche egemoniche, uguali e contrarie a quelle patriarcali, ma nemmeno voler banalizzare o demonizzare il maschile. È necessario educare ad un maschile non egemonico ed a logiche di strutturante reciprocità, in cui ciascuno e ciascuna impari a riconoscere anche il proprio bisogno e desiderio dell'alterità. Il compito è arduo, ma non differibile.

D'altra parte, la fenomenologia ci lascia anche un ulteriore insegnamento: per ciascuno/a di noi, il corpo è il luogo dell'incontro con l'alterità non solo dell'altro ma anche di sé. Si tratta di un particolarissimo e poco considerato incontro con l'alternità nella costituzione stessa del soggetto. Alcuni fenomenologi, e tra questi soprattutto B. Waldenfels, sottolineano che nel corpo proprio ciascuno fa esperienza di ciò che si sottrae al controllo e al dominio: nel corpo tante esperienze vanno ben al di là del nostro volere e della nostra possibilità di determinare il corso degli eventi (Brinkmann, 2017). E questa è una buona e ricca notizia per la comprensione di noi stessi; ci dovrebbe anche insegnare che l'alterità va accolta e non dominata (Lippitz, 2007): rispettata con umiltà soprattutto quanto più risulta sconosciuta e lontana dalla nostra esperienza vissuta in prima persona.

Un'ultima notazione che viene dalla scuola fenomenologica: l'incontro intercorporeale con cui la relazione con l'alterità davvero inizia – anche quando ci si sia "incontrati" online – si lega al sentire: risposta nel proprio corpo, alla presenza dell'altro corpo, con emozioni che dicono qualcosa di questo incontro e della natura della relazione attuale o possibile con la persona incontrata. C'è da chiedersi quanto questo sia permesso e quanto sia precluso nell'esperienza digitale. Più in generale, in questo tempo davvero pro-



pizio per una rinnovata educazione alle relazioni, occorre ripensare l'educazione al rispetto e alla reciprocità tra i generi in un mondo iperconnesso, senza inutili demonizzazioni, ma anche aiutando a riscoprire il senso umano e umanizzante della presenza fisica e dell'alterità dell'altro/a.

Per un compito così complesso e ancora tutto da affrontare occorre un approccio interdisciplinare e intersezionale, messo in relazione ai vissuti giovanili (Gius, Cremonesini & Toffanin, 2026), altrimenti si rischia di non riuscire a trovare forme di accompagnamento educativo adeguato. Ma il punto in cui si annodano le riflessioni pedagogiche non può che essere una rinnovata considerazione del corpo, come corpo della persona. Un umanesimo digitale – cioè un modo umano di vivere questa nuova epoca *onlife*, da soggetti in relazione e non da oggetti – non può che essere ritessuto a partire da qui.

Per concludere, riprendiamo lo scritto di Gino Cecchetin citato all'inizio, laddove egli sottolinea che oggi siamo richiamati in modo molto forte a non “delegare l'educazione”: se non possiamo lasciare che siano schermi, piattaforme o algoritmi a raccontare ai nostri figli chi devono essere, “abbiamo il dovere, ma dovremmo sentirlo come un privilegio, di accompagnarli, ascoltarli, di offrire loro orizzonti più ampi” (ivi, p. 11). Il dovere e il privilegio.

Bibliografia

- Antoniazzi, A., & Biemmi, I. (2026). *Infanzia e stereotipi di genere in TV*. Carocci.
- Bellantonio, S. (2022). Ripensare l'educazione da una prospettiva intersistemica. Tra corpo-oggetto e corpo-soggetto. *MeTis-Mondi educativi. Temi, indagini, suggestioni*, 12(2), 235–249.
- Bellingreri, A. (2015). *Imparare ad abitare il mondo*. Mondadori.
- Bellingreri, A. (2017). *Lezioni di pedagogia fondamentale*. La Scuola.
- Borgna, P., Gallina, M. A., Grimaldi, R., Ispas, C., & Parisi, T. (2025). *Nella rete del body shaming: Riflessioni teoriche e una ricerca internazionale*. Rosenberg & Sellier.
- Brinkmann, M. (2017). Leib, Wiederholung, Übung. Zu Theorie und Empirie interkorporaler Performativität. *Zwischenwelten der Pädagogik*, 155–172. https://doi.org/10.30965/9783657786442_012
- Bristot, P. C., Pozzebon, E., Frigo, L. B., Canal, F. Z., & Carraro, J. A. (2019). Female representation in video games. *Clei Electronic Journal*, 22(2), 1–27. <https://doi.org/10.19153/cleiej.22.2.7>
- Burgess, M. C. R., Stermer, S. P., & Burgess, S. R. (2007). Sex, lies, and video games: The portrayal of male and female characters on video game covers. *Sex Roles*, 57, 419–433. <https://doi.org/10.1007/s11199-007-9250-0>
- Cambi, F. (2010). Per una pedagogia del corpo, oggi. Tra dialettica, ecologia e cura di sé. *Humana Mente*, 14, 67–77.
- Caronia, A. (1996). *Il corpo virtuale. Dal corpo robotizzato al corpo disseminato nelle reti*. Franco Muzzio.
- Costa, V. (2023). *Fenomenologia dell'educazione e della formazione*. Morcelliana.
- Costa, V. (2026). *Immaginare e sentire, per una estetica fenomenologica*. Morcelliana.
- Cremonesini, V., Gius, C., & Toffanin, A. M. (2026). *Genere e cyberviolenza. Media, politiche e narrazioni giovanili*. Biblioteca di testi e studi sociologia.
- D'Addelfio, G. (2016). *In altra luce. Per una pedagogia al femminile*. Mondadori.
- D'Addelfio, G. (2022). *Filosofie dell'educazione per il nostro tempo. Cammini fenomenologici*. Mondadori.
- De Vita, A., & Vittori, F. (2022). Corpi ribelli: bullizzate e bulle nella transizione identitaria adolescenziale. *MeTis-Mondi educativi. Temi, indagini, suggestioni*, 12(2), 117–132.
- Doueih, M. (2011). *Digital Cultures*. Harvard University Press.
- Fabbri, M. (2020). Preadolescenti onlife: educare alla cittadinanza digitale. *MeTis-Mondi educativi. Temi, indagini, suggestioni*, 10(1), 139–161.
- Ferraris, M. (2014). *Documentalità: perché è necessario lasciar tracce*. Laterza.
- Ferraris, M. (2025). *La pelle: che cosa significa pensare nell'epoca dell'intelligenza artificiale*. Il Mulino.
- Fink, E. (2019). *Introduzione alla pedagogia sistematica*. Scholée.
- Floridi, L. (2015). *The onlife manifesto: Being human in a hyperconnected era*. Springer nature.



- Fornaro, M. (2002). Corpo, affetto e desiderio nella costituzione della soggettività. Tra psicologia e fenomenologia. In F. Botturi, F. Totaro, C. Vigna (Eds.), *Persona e i nomi dell'essere: scritti di filosofia in onore di Virgilio Melchiorre* (pp. 1-14). Vita e Pensiero.
- Gallese, V. (2026). *Sé digitale. Dai neuroni a specchio. Dai neuroni specchio alla mediazione tecnologica*. Raffaello Cortina.
- Gilligan C. (1991). *Con voce di donna Etica e formazione della personalità* (A. Bottini, Trans). Feltrinelli. (Original work published 1982).
- Hansen, M. B. (2006). *Bodies in code: Interfaces with digital media*. Routledge.
- Henry, M. (2001). *Incarnazione. Una filosofia della carne*. (G. Sansonetti, Trans). SEI. (Original work published 2000).
- Husserl, E. (2002). *Idee per una fenomenologia pura e per una filosofia fenomenologica*. (E. Filippini, Trans). Einaudi. (Original work published 1913).
- Iavarone, M. (2025). Il corpo dell'educazione nell'Era Digitale: riflessioni, sfide e prospettive. *Journal of Inclusive Methodology and Technology in Learning and Teaching*, 5(2), 1–10.
- Lancini, M. (2015). *Adolescenti navigati*. Erickson.
- Levine, M. P. (2004). The role of the mass media in the perpetuation and prevention of negative body image and disordered eating. In J. K. Thompson (Ed.), *Handbook of Eating Disorders and Obesity* (pp. 695–717). John Wiley & Sons, Inc.
- Lippitz, W. (2007). Foreignness and Otherness in Pedagogical Contexts. *Phenomenology & Practice*, 1(1), 76–96. <https://doi.org/10.29173/pandpr19806>
- Marassi, M., & Scotti Muth, N. (2024). *Umanesimo e digitalizzazione. Teoria e realizzazioni pratiche*. Vita e Pensiero.
- Marion Young, I. (2005). *On Female Body Experience*. Oxford University Press.
- Mendolicchio, L. (2018). *Prima di aprire bocca. Il corpo nel disagio contemporaneo tra disturbi alimentari, autolesionismo, identità di genere e dipendenze*. GoWare & Edizioni Guerini e Associati.
- Muraro, L. (1991). *L'ordine simbolico della madre*. Editions L'Harmattan.
- Muschitiello, A. (2023). I rischi dello sviluppo adolescenziale onlife. Riflessioni e prospettive di biopedagogia. *Q-TIMES WEBMAGAZINE*, (1), 104–116.
- Pasta, S., & Santerini, M. (2021). *Nemmeno con un click. Ragazze e odio online*. FrancoAngeli.
- Perillo, P., & Corbi, V. (2024). Oltre il digitale: Ripensare l'antisocialità adolescenziale nell'era dell'onlife. *Pedagogia più Didattica*, 10(2), 21–33.
- Rivoltella, P., & Rossi, P. (2019). *Il corpo e la macchina. Tecnologia, cultura, educazione*. La Scuola.
- Sammarro, M., & Malara, S. (2024). Violenza di genere nell'Era Onlife. Percorsi di prevenzione e promozione di buone pratiche fin dalla prima infanzia. *Women&Education*, 1(4), 82–87.
- Sozio, A., Carbone, M., Di Domenico, M., & De Giuseppe, T. D. G. (2025). Embodied Education e Musei Virtuali: Prospettive Pedagogiche Onlife. *Journal of Inclusive Methodology and Technology in Learning and Teaching*, 5(2), 1–10.
- Stein, E. (2012). *Il problema dell'empatia*. (E. Costantini, Trans). Studium. (Original work published 1917).
- Vinciguerra, M. (2024). Intelligenza artificiale e contesti digitali in adolescenza. Una riflessione sull'educazione alla corporeità. *Rivista Lasalliana*, 91(2), 217–228.
- Werthner, H., Prem, E., Lee, E. A., & Ghezzi, C. (Eds.). (2022). *Perspectives on Digital Humanism*. Springer.
- Zanardo, S. (2019). Il sapere del corpo nella tarda modernità fra ambivalenze e ricerca del senso. *Studium*, 5, 104–135.



Corpi visibili, soggettività invisibili? Il ruolo della formazione nell'era del digitale

Visible Bodies, Invisible Subjectivities? The Role of Education in the Digital Age

Valentina Guerrini

Università degli Studi di Sassari, valentina.guerrini@uniss.it

CORPI E PRATICHE EDUCATIVE EMANCIPATIVE

ABSTRACT

In the digital ecosystem, female bodies are hyper-visible, standardised according to recurring aesthetic norms and embedded within mechanisms of power that shape their representation and desirability from adolescence onwards (Butler, 1990; Foucault, 1975).

At a time when the family and school are undergoing a transformation of their symbolic authority and educational impact (Biesta, 2013; Cambi, 2001; Recalcati, 2014), there is an urgent need to promote education in critical and divergent thinking, capable of countering standardisation and conformism.

From this perspective, the Pedagogy of Differences (Lopez, 2018) and Media Education share converging aims: to form individuals capable of consciously inhabiting physical and digital spaces, exercising forms of critical citizenship (Buckingham, 2003) and developing capacities oriented towards the valorisation of otherness and the care of the self and the other (Mortari, 2006; Nussbaum, 2012; Ulivieri, 2018).

Nell'ecosistema digitale i corpi femminili sono iper-visibili, standardizzati secondo canoni estetici ricorrenti e iscritti in dispositivi di potere che ne orientano rappresentazione e desiderabilità sin dall'adolescenza (Butler, 1990; Foucault, 1975).

In una fase storica in cui famiglia e scuola attraversano una trasformazione della loro autorevolezza simbolica e della loro incisività educativa (Biesta, 2013; Cambi, 2001; Recalcati, 2014), appare urgente promuovere un'educazione al pensiero critico e divergente, capace di contrastare omologazione e conformismo.

In tale prospettiva, la Pedagogia delle differenze (Lopez, 2018) e la Media Education condividono finalità convergenti: formare soggetti capaci di abitare consapevolmente lo spazio fisico e digitale, esercitando forme di cittadinanza critica (Buckingham, 2003) e sviluppando capacitazioni orientate alla valorizzazione dell'alterità e alla cura del sé e dell'altro (Mortari, 2006; Nussbaum, 2012; Ulivieri, 2018).

KEYWORDS

Female body; Digital; Subjectivity; Differences; Standardisation
Corpo femminile; Digitale; Soggettività; Differenze; Omologazione

OPEN  ACCESS Double blind peer review

Volume 4 | n. 1 | giugno 2026

Citation: Guerrini, V. (2026). Corpi visibili, soggettività invisibili? Il ruolo della formazione nell'era del digitale. *Cultura pedagogica e scenari educativi*, 4(1), 117-123. <https://doi.org/10.7347/spgs-01-2026-15>.

Corresponding Author: Valentina Guerrini | valentina.guerrini@uniss.it

Journal Homepage: <https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/sipeges>

Pensa MultiMedia: ISSN: 2975-0113 • DOI: 10.7347/spgs-01-2026-15

Received: 27/04/2026 | **Accepted:** 28/05/2026 | **Published:** 30/06/2026

Introduzione

Nell'attuale ecosistema digitale i corpi femminili appaiono sempre più esposti a processi di visibilizzazione intensiva che, lungi dal tradursi automaticamente in riconoscimento soggettivo, spesso producono nuove forme di standardizzazione e omologazione simbolica (Gill, 2016; Marzano, 2012). Le piattaforme digitali e i social media contribuiscono infatti alla diffusione di modelli estetici e identitari che si configurano come veri e propri dispositivi di potere, orientando desideri, emozioni e modalità di autorappresentazione, fin dall'adolescenza. In questa prospettiva, il corpo non può essere considerato come un dato naturale o neutrale, ma come una costruzione socioculturale attraversata da norme, aspettative e pratiche discorsive che contribuiscono alla produzione delle soggettività (Butler, 1990; Foucault, 1975).

Nel contesto contemporaneo, caratterizzato da una crescente integrazione tra dimensioni fisiche e digitali dell'esperienza, i corpi femminili risultano simultaneamente iper-visibili e simbolicamente vulnerabili. La diffusione di immagini standardizzate, filtrate e algoritmicamente selezionate contribuisce alla costruzione di un immaginario corporeo normativo che tende a privilegiare forme di bellezza omogenee e performative, alimentando processi di auto-sorveglianza e interiorizzazione dei modelli dominanti (Gill, 2007). In tale scenario, le tecnologie digitali non si configurano soltanto come strumenti comunicativi, ma come ambienti formativi impliciti, nei quali si producono apprendimenti informali relativi al corpo, al genere e alle relazioni sociali.

Nello stesso tempo, le istituzioni tradizionalmente deputate alla formazione – quali la famiglia e la scuola – attraversano una fase di ridefinizione del proprio ruolo simbolico e educativo. La crisi dell'autorevolezza educativa, più volte evidenziata nella riflessione pedagogica contemporanea, sollecita la necessità di ripensare le pratiche educative in chiave maggiormente dialogica e critica, capace di sostenere la costruzione di soggettività autonome e riflessive (Biesta, 2013; Cambi, 2001; Recalcati, 2014). In tale prospettiva, l'educazione è chiamata a confrontarsi con nuove sfide legate alla presenza pervasiva dei media digitali e alla crescente influenza degli algoritmi nella definizione delle rappresentazioni sociali e culturali.

Alla luce di tali trasformazioni, appare sempre più urgente promuovere percorsi educativi orientati allo sviluppo del pensiero critico e divergente, capaci di contrastare processi di omologazione simbolica e di sostenere la valorizzazione delle differenze.

Mai come oggi, il corpo rappresenta il luogo da cui partire per andare oltre l'ovvietà con cui si interpreta la diversità: "è il corpo, oggi, a vivere il superamento di quelle logiche binarie che hanno visto l'identità opporsi all'alterità, il maschile al femminile, il naturale all'artificiale, divenendo esso stesso luogo di attraversamenti e di ibridazioni" (Lopez & Loiodice, 2022, p. 4).

La categoria della corporeità è necessariamente al centro della riflessione pedagogica per la forte valenza che essa assume nella formazione umana, proprio perché dal corpo ha inizio ogni forma di rapporto e conoscenza con l'ambiente, si costruiscono le relazioni con gli altri, il corpo è mezzo di rappresentazione di sé, incarna, veicola e trasforma valori personali e sociali (Lopez & Loiodice, 2022; Cagnolati, 2007; Capocchi & Ruspini, 2009).

1. Corpi femminili tra rappresentazione digitale e dispositivi di potere

Nel dibattito pedagogico contemporaneo il corpo si configura sempre più come una categoria interpretativa centrale per comprendere i processi di costruzione dell'identità e delle soggettività in quanto spazio simbolico, relazionale e formativo. Lungi dall'essere una dimensione puramente biologica, esso rappresenta un luogo simbolico e culturale in cui si inscrivono norme sociali, aspettative collettive e dinamiche di potere. In questa prospettiva, esso è inteso sia come dimensione della cura di sé e dell'autocostruzione del soggetto (Cambi, 2010), sia come dispositivo educativo integrato in cui si intrecciano dimensioni cognitive, emotive e motorie (Gamelli, 2011). Il corpo femminile si presenta come uno spazio privilegiato di rego-



lazione sociale, storicamente attraversato da dispositivi disciplinari e pratiche normative che ne orientano la visibilità, la rappresentazione e la desiderabilità (Foucault, 1975).

Il corpo delle donne è stato storicamente oggetto di processi di disciplinamento e normazione, che ne hanno condizionato la rappresentazione sociale e le possibilità di autodeterminazione (Cagnolati, Pinto Minerva & Ulivieri, 2013). Rispetto a quello maschile, esso è stato segnato da maggiori rischi di salute, oltre ad una percezione che le donne stesse hanno avuto del loro corpo caratterizzata dalla paura, dalla vergogna e dall'insoddisfazione per il corpo stesso (Ulivieri, 2013, 2014).

Gli studi sul corpo delle donne (Shorter, 1984) hanno dimostrato che fino a circa un secolo fa, "la femminilità ha costituito, e comunque è stata sentita, come un fattore essenzialmente negativo dalla maggior parte delle donne, visto che si accompagnava alla debolezza fisica, al dolore, all'imperio alla sottomissione e alla violenza" (Ulivieri, 2013, p. 28).

Fino alla fine dell'Ottocento la femminilità e il corpo delle donne sono stati vissuti come qualcosa di inferiorizzante, solo nella seconda metà del Novecento, grazie anche ai progressi della medicina, la femminilità ha assunto connotazioni più positive. I processi di emancipazione innescati dai movimenti femministi e neo-femministi della seconda metà del Novecento hanno rappresentato un momento di forte crescita e trasformazione anche nella concezione del corpo delle donne, fino ad arrivare ad una spettacolarizzazione senza controllo del corpo femminile (dagli anni Ottanta e Novanta) tale da renderlo, sempre più spesso, oggetto del desiderio maschile.

Gli studi condotti da Lorella Zanardo (2010) avevano messo in luce come i media tradizionali, in particolare la TV, offrissero una rappresentazione del corpo femminile come oggetto di sguardo, consumo e disciplinamento simbolico. In particolare, tali studi denunciavano la persistenza di modelli televisivi fondati sulla sessualizzazione precoce, sulla frammentazione del corpo in parti erotizzate, sulla marginalizzazione delle competenze femminili rispetto all'apparenza estetica e sulla riproduzione di stereotipi di genere funzionali a rapporti di potere asimmetrici. Il corpo delle donne appariva così come un dispositivo comunicativo regolato da logiche commerciali e culturali. Altre ricerche condotte da Leonelli e Selmi, focalizzate sugli effetti della TV nella percezione del corpo da parte delle adolescenti (2013), hanno evidenziato come la televisione continuasse a incidere sulla costruzione della "visione di sé", orientando percezioni corporee, aspettative estetiche e ruoli di genere. In particolare, emergeva una maggiore pressione normativa sul corpo femminile, associato a magrezza, seduttività e visibilità estetica, mentre il corpo maschile veniva più spesso collegato a forza e performance. Pur mostrando capacità critiche verso tali modelli, ragazze e ragazzi continuavano a misurarsi con standard mediali interiorizzati.

Nel passaggio all'ecosistema digitale, tali dinamiche non solo persistono, ma si intensificano attraverso nuove e pervasive forme di normazione.

Le donne sono sempre più chiamate a sorvegliare e disciplinare i propri corpi, in un processo che si configura come "auto-sorveglianza interiorizzata" (Gill, 2007, p. 149).

Nel contesto digitale, tale processo assume caratteristiche specifiche legate alla logica algoritmica e all'economia dell'attenzione. Le piattaforme sociali, attraverso meccanismi di visibilità e metriche di approvazione (*like, follower, engagement*), incentivano pratiche di esposizione del corpo che rispondono a codici estetici dominanti. Come mostrano varie ricerche anche in contesti internazionali, le giovani donne investono sempre più tempo ed energie nella costruzione di un'immagine di sé conforme a standard estetici e commercialmente valorizzabili (Duffy & Hund, 2015).

Numerosi studi empirici confermano come i social media contribuiscano alla produzione e diffusione di modelli estetici standardizzati. Tiggemann e Zaccardo (2015), ad esempio, mostrano come l'esposizione a immagini "*fitpiration*" su Instagram sia associata a un aumento dell'insoddisfazione corporea e a pratiche di controllo del corpo. Fardouly e Vartanian (2016) sottolineano come il confronto sociale mediato dai social network incida significativamente sulla percezione di sé, rafforzando ideali di bellezza irrealistici. Più recentemente, Cohen, Newton-John e Slater (2018) hanno evidenziato come l'interiorizzazione di tali modelli sia legata a pratiche di *self-objectification*, in cui il corpo viene vissuto principalmente come oggetto da osservare e valutare. Oggi, dietro una presunta libertà, la massiccia oggettivazione del corpo e



la sessualizzazione dell'immagine femminile nascondono nuove modalità di oppressione (Verza, 2006) che si esprimono in una varietà di forme e quello che appare più preoccupante non solo è il modo in cui il corpo-oggetto compare, ma l'ossessivo legame tra la donna e il suo aspetto fisico (Buccini, 2022).

Da un punto di vista pedagogico, tali dinamiche possono essere interpretate come processi di apprendimento informale e diffuso. Le piattaforme digitali operano infatti come ambienti pedagogici impliciti, in cui si apprendono norme, valori e rappresentazioni senza un'esplicita intenzionalità educativa. "I media sono una forma centrale di pedagogia culturale" (Buckingham, 2003, p. 5), poiché partecipano attivamente alla trasmissione di significati sociali e culturali. Secondo l'Autore i media continuamente insegnano cosa è normale, cosa è desiderabile, chi merita attenzione, quali corpi sono visibili e quali invece restano marginalizzati. Non lo fanno attraverso curricula espliciti o programmi scolastici, bensì mediante narrazioni, immagini, modelli ricorrenti e logiche algoritmiche che selezionano e rendono più visibili determinati contenuti rispetto ad altri.

In relazione ai corpi femminili, ciò significa che le ragazze ma in generale le donne, interiorizzano progressivamente modelli estetici, posture emotive e codici di auto-rappresentazione condivisi e diffusi. L'oggettivazione riduce le donne a oggetti di consumo, uguali, interscambiabili, privi di individualità, di interessi, di talenti, di specificità, concentrandosi esclusivamente sul loro corpo o parti di esso.

Conseguentemente, il mancato raggiungimento del modello corporeo idealizzato è vissuto come un fallimento, una sconfitta, un profondo senso di frustrazione, spesso correlato a una diminuzione dell'autostima, disturbi dell'umore, sintomi depressivi e disturbi alimentari. Questo perché le donne/ragazze sono abituate a far derivare buona parte dei giudizi positivi altrui dal loro aspetto fisico. Lo sguardo con cui osservano sé stesse è uno sguardo maschile che hanno interiorizzato fino a condizionare la loro soggettività (Buccini, 2022, p. 414).

Allo stesso tempo, però, gli ambienti digitali possono anche offrire spazi di resistenza, pluralizzazione delle identità e narrazioni alternative del corpo. Da un punto di vista educativo, ciò implica la necessità di accompagnare i soggetti a un uso critico e consapevole dei social media, trasformandoli da luoghi di mera conformazione estetica a contesti di espressione autentica, partecipazione e valorizzazione delle differenze.

In tale prospettiva, il digitale si configura come uno spazio profondamente ambivalente: se da un lato amplia le possibilità di espressione e visibilità, dall'altro tende a riprodurre modelli corporei standardizzati e gerarchie simboliche che incidono sui processi di costruzione identitaria. Di fronte a tali dinamiche, emerge l'esigenza di una risposta pedagogica capace di coniugare lettura critica dei media e valorizzazione delle differenze, promuovendo forme di soggettivazione più libere, plurali e consapevoli.

2. Pedagogia delle differenze e Media Education come pratiche di formazione e di resistenza

Di fronte alla crescente pervasività dei media digitali e alla loro influenza nei processi di costruzione delle rappresentazioni corporee, l'educazione è chiamata ad assumere un ruolo attivo nella promozione di consapevolezza critica, emancipazione simbolica e giustizia culturale. I contesti formativi contemporanei non possono più limitarsi alla trasmissione di saperi disciplinari, ma devono configurarsi come spazi riflessivi nei quali i soggetti possano interrogare i modelli simbolici che orientano la percezione del corpo, delle identità e delle relazioni sociali. In tale prospettiva, la *Media Education* si presenta come una dimensione imprescindibile dell'agire pedagogico, capace di sostenere processi di alfabetizzazione critica ai linguaggi medialità e digitali, promuovendo competenze interpretative, etiche e partecipative (Buckingham, 2003; Rivoltella, 2017; Cambi, 2010).

Educare ai media non significa soltanto acquisire competenze tecniche o operative, ma sviluppare la capacità di leggere criticamente immagini, narrazioni e dispositivi che strutturano l'esperienza contempo-



ranca. I media digitali costituiscono oggi veri e propri ambienti informali di apprendimento, nei quali si producono significati, valori e modelli di desiderabilità sociale.

In questo scenario assume particolare rilievo il tema del benessere digitale, inteso non soltanto come equilibrio nell'uso delle tecnologie, ma come qualità della relazione che i soggetti instaurano con gli ambienti connessi. Il *Digital Wellbeing Global Report* (Ithra, 2024) evidenzia la necessità di accompagnare le nuove generazioni verso un uso responsabile, consapevole e riflessivo del digitale.

Per questa ragione, i sistemi educativi sono chiamati oggi a promuovere una “*digital moral literacy*”, intesa come sviluppo del senso critico, della responsabilità, dell'empatia e della capacità di giudizio nei contesti tecnologici (Iavarone et al., 2023). Ciò implica anche un ripensamento del profilo professionale del docente-educatore, il quale non può più considerare la rete come semplice sfondo dell'esperienza giovanile, ma deve riconoscerla quale luogo privilegiato di socializzazione, apprendimento e costruzione identitaria (Iavarone, 2025).

Accanto alla dimensione mediale, è indispensabile la prospettiva della Pedagogia delle differenze (Lopez, 2018), che considera le identità non come dati fissi o categorie essenzializzate, ma come processi situati, plurali e relazionali. In tale orizzonte, la differenza non rappresenta uno scarto dalla norma, bensì una risorsa epistemologica e pedagogica capace di contrastare modelli uniformanti e gerarchie simboliche. Numerose ricerche dimostrano come i contesti educativi siano ancora attraversati da stereotipi di genere capaci di incidere sulle aspettative, sulle opportunità formative e sui processi di auto-rappresentazione di bambine, ragazze e donne (Burgio & Lopez, 2023; Dello Preite, 2022; Guerrini, 2017; Ulivieri, 2007).

La scuola è chiamata a divenire luogo privilegiato di decostruzione critica dei modelli sessisti e di promozione di culture inclusive e paritarie. In questo senso, il corpo femminile non rappresenta un dato naturale, piuttosto deve essere interpretato entro processi culturali e relazionali che contribuiscono a definirne il valore sociale, la visibilità e i margini di autodeterminazione. Educare alle differenze significa, quindi, offrire strumenti per riconoscere la pluralità delle esperienze corporee e affettive, legittimando soggettività non conformi e contrastando ogni forma di marginalizzazione.

Il corpo non è soltanto oggetto di rappresentazione sociale, ma luogo di esperienza vissuta, memoria, emozione e relazione. In questo senso il digitale può rappresentare uno spazio per promuovere ascolto di sé, rispetto e benessere integrale attraverso la narrazione di sé e l'ascolto degli altri per raccontarsi, riflettere e apprendere dalle esperienze in modo autentico, valorizzando la pluralità e la diversità delle esperienze stesse. Il digitale, proprio per le sue potenzialità di connettere facilmente soggetti fisicamente distanti e difficilmente raggiungibili, potrebbe diventare uno spazio per permettere la nascita di comunità inclusive e dare così visibilità alle differenze, offrendo spazi in cui corpi, generi, storie e identità possano emergere fuori dagli schemi. Questo ovviamente implica che i soggetti abbiano acquisito capacità critiche per saper decifrare e mettere in discussione i modelli dominanti, saper esprimere e difendere le proprie idee, rifiutando modelli identitari univoci e riconoscendo la pluralità delle esperienze corporee.

Alla luce di queste considerazioni, la Media Education e la Pedagogia delle differenze possono essere lette come autentiche pratiche di resistenza. Esse contrastano i processi contemporanei di omologazione simbolica, rendono visibili i rapporti di potere incorporati nei dispositivi comunicativi e aprono spazi di ri-significazione culturale. Educare ai media in modo critico e attento alle differenze significa aiutare le persone a interrogarsi su chi produce i contenuti, con quali interessi, quali messaggi veicolano, quali modelli normalizzano e quali esclusioni producono per favorire forme di cittadinanza digitale più libere, inclusive e riflessive.

Conclusioni

Nella postmodernità, il corpo, principale indicatore dell'identità soggettiva, è costruito e ricostruito secondo un'ideologia consumistica, in base alla quale, bellezza e perfezione sono garanzia di felicità e di successo (Gancitano, 2022; Zanardo, 2010).



Ogni momento storico è stato caratterizzato dalla dominanza di pratiche, culturali e sociali, e abitudini legate al corpo collettivamente approvate, alle quali l'individuo, per il timore di esclusione e isolamento, tende a conformarsi. Alle donne, in particolare, si richiede sempre di più di intraprendere una vasta gamma di progetti di trasformazione e mantenimento del corpo e di raggiungere, tramite essi, risultati migliori in termini di adeguamento all'ideale di bellezza dominante (Calogero, Tantleff-Dunn & Thompson, 2011; Carli, 2001; Turner, 2008). Secondo una posizione postfemminista e postmoderna, nell'enfasi che i messaggi veicolati dai media pongono sulla libertà di espressione, si può osservare la volontà di istigare soprattutto le ragazze/donne a costruirsi, a piacimento, la propria identità, sfuggendo alle categorizzazioni tradizionali di genere (Grabe, Ward & Shible, 2008; Harper & Tiggemann, 2008; Leonelli & Selmi, 2013; Slater & Tiggemann, 2015). In realtà, dietro l'ostentazione di tali messaggi liberatori, è possibile individuare l'intento di rendere invisibili le tradizionali relazioni di potere tra i sessi.

Il corpo femminile è così oggetto di rinnovate forme di controllo che pongono ancora la donna in una situazione di subalternità, ribadita in un ruolo sessuale e identificata in modelli estetici che la società impone e rischia, oggi più che mai, di venire giudicata per il suo aspetto esteriore. In tale scenario, emerge con forza la necessità di un intervento educativo capace di promuovere processi di consapevolezza critica e di emancipazione simbolica.

La pedagogia di genere sottolinea l'importanza di decostruire stereotipi, ruoli prescrittivi e narrazioni sessiste interiorizzate, favorendo percorsi formativi orientati al riconoscimento della pluralità delle identità e alla valorizzazione delle differenze (Dello Preite, 2023; Guerrini, 2023; Zizioli, 2025). Nella realtà contemporanea, accanto alla Pedagogia di genere e delle differenze, la Media Education si configura come strumento essenziale per leggere criticamente i messaggi veicolati dai media e dai social network, sviluppando competenze riflessive utili a contrastare processi di manipolazione, oggettivazione e conformismo estetico (Rivoltella, 2017). In questa prospettiva, educare alla valorizzazione di sé significa sostenere ragazze e ragazzi nella costruzione di un'identità autentica, fondata sull'autostima, sul rispetto del proprio corpo e sulla libertà di autodeterminarsi oltre i modelli imposti.

Bibliografia

- Biesta, G. J. J. (2013). *The beautiful risk of education*. Paradigm Publishers.
- Buccini, F. (2022). Il corpo oggettivato delle donne. Il ruolo della formazione. *Metis*, 12(2), 406–420.
- Buckingham, D. (2003). *Media education: Literacy, learning and contemporary culture*. Polity Press.
- Burgio, G., & Lopez, A. G. (Eds.). (2023). *La Pedagogia di genere. Percorsi di ricerca contemporanei*. FrancoAngeli.
- Butler, J. (1990). *Gender trouble: Feminism and the subversion of identity*. Routledge.
- Cagnolati, A. (2007). *Tra negazione e soggettività. Per una rilettura del corpo femminile nella storia dell'educazione*. Guerini Scientifica.
- Cagnolati, A., Pinto Minerva, F., & Ulivieri, S. (Eds.). (2013). *Le frontiere del corpo*. ETS.
- Calogero, R. M., Tantleff-Dunn, S., & Thompson, J. K. (Eds.). (2011). *Self-objectification in women: Causes, consequences, and counteractions*. American Psychological Association.
- Cambi, F. (2001). *Odissea scuola. Un cammino ancora incompiuto*. Loffredo.
- Cambi, F. (2010). *L'autobiografia come metodo formativo*. Laterza.
- Cambi, F. (Ed.). (2010). *Media Education tra formazione e scuola. Principi, modelli, esperienze*. ETS.
- Capecchi, S., & Ruspini, E. (2009). *Media, corpi, sessualità. Dai corpi esibiti al cybersex*. FrancoAngeli.
- Carli, L. L. (2001). Gender and social influence. *Journal of Social Issues*, 57(4), 725–741.
- Cohen, R., Newton-John, T., & Slater, A. (2018). The relationship between Facebook and Instagram appearance-focused activities and body image concerns in young women. *Body Image*, 23, 183–187.
- Dello Preite, F. (2022). La parità di genere oggi per un futuro sostenibile. *Pedagogia e vita*, 2, 49–58.
- Dello Preite, F. (2023). Violenza di genere e femminicidio tra passato, presente e futuro: Misure e strategie educative per lo sviluppo di una cultura non violenta e paritaria. In G. Burgio & A. G. Lopez (Eds.), *La pedagogia di genere. Percorsi di ricerca contemporanei* (pp. 35–48). FrancoAngeli.



- Duffy, B. E., & Hund, E. (2015). "Having it all" on social media: Entrepreneurial femininity and self-branding among fashion bloggers. *Social Media + Society*, 1(2).
- Fardouly, J., & Vartanian, L. R. (2016). Social media and body image concerns: Current research and future directions. *Current Opinion in Psychology*, 9, 1–5.
- Foucault, M. (1975). *Sorvegliare e punire*. Einaudi.
- Gamelli, I. (2011). *Pedagogia del corpo*. Raffaello Cortina.
- Gancitano, M. (2022). *Specchio delle mie brame. La prigioniera della bellezza*. Einaudi.
- Gill, R. (2007). *Gender and the media*. Polity Press.
- Gill, R. (2016). Post-postfeminism? New feminist visibilities in postfeminist times. *Feminist Media Studies*, 16(4), 610–630.
- Guerrini, V. (2017). *Educazione e differenza di genere. Una ricerca nella scuola primaria*. ETS.
- Guerrini, V. (2023). La Carta per la parità di genere: uno strumento per educare al rispetto e alla parità tra i generi nella scuola. In G. Burgio & A. G. Lopez (Eds.), *La pedagogia di genere. Percorsi di ricerca contemporanei* (pp. 159–174). FrancoAngeli.
- Grabe, S., Ward, L. M., & Hyde, J. S. (2008). The role of the media in body image concerns among women: A meta-analysis of experimental and correlational studies. *Psychological Bulletin*, 134(3), 460–476.
- Harper, B., & Tiggemann, M. (2008). The effect of thin ideal media images on women's self-objectification, mood, and body image. *Sex Roles*, 58, 649–657.
- Iavarone, M. L. (2025). *L'educazione patetica*. FrancoAngeli.
- Iavarone, M. L., Scuotto, C., & Aruta, L. (2023). Digital moral literacy: competenze etiche e critiche per abitare gli ambienti digitali. *QTimes – Journal of Education, Technology and Social Studies*, 15(1), 39–46.
- Ithra. (2024). *Digital wellbeing global report*. King Abdulaziz Center for World Culture. <https://sync.ithra.com/dwi/en/index-report>
- Leonelli, S., & Selmi, G. (2013). *Genere, corpi e televisione*. ETS.
- Lopez, A. G. (2018). *Pedagogia delle differenze*. ETS.
- Lopez, A. G., & Loiodice, I. (2022). Il corpo come luogo di attraversamenti e ibridazioni. *Metis*, 12(2), I-IV.
- Marzano, M. (2012). *Sii bella e stai zitta*. Mondadori.
- Mortari, L. (2006). *La pratica dell'aver cura*. Mondadori.
- Nussbaum, M. C. (2012). *Creare capacità. Liberarsi dalla dittatura del PIL*. il Mulino.
- Recalcati, M. (2014). *L'ora di lezione. Per un'erotica dell'insegnamento*. Einaudi.
- Rivoltella, P. C. (2017). *Media education: Idea, metodo, ricerca*. Scholé.
- Shorter, E. (1984). *Storia del corpo femminile*. Feltrinelli.
- Slater, A., & Tiggemann, M. (2015). Media exposure, extracurricular activities, and appearance-related comments as predictors of female adolescents' self-objectification. *Psychology of Women Quarterly*, 39(3), 375–389.
- Tiggemann, M., & Zaccardo, M. (2015). "Exercise to be fit, not skinny": The effect of fitspiration imagery on women's body image. *Body Image*, 15, 61–67.
- Turner, B. S. (2008). *The body and society: Explorations in social theory*. Sage.
- Ulivieri, S. (Ed.). (2007). *Educazione al femminile: una storia da scoprire*. Guerini.
- Ulivieri, S. (2013). Il corpo delle donne e la violenza di genere. Il segno di uno storico dominio. In *Le frontiere del corpo* (pp. 28–50). ETS.
- Ulivieri, S. (Ed.). (2014). *Corpi violati*. FrancoAngeli.
- Verza, A. (2006). *Il dominio pornografico*. Liguori.
- Zanardo, L. (2010). *Il corpo delle donne*. Feltrinelli.
- Zizioli, E. (2025). "Gettate" nella vulnerabilità: percorsi di self-empowerment al femminile. In G. Burgio, F. Dello Preite & A.G. Lopez (Eds.), *Sessismo, violenze ed emancipazioni* (pp. 100–110). FrancoAngeli.



Corpi e genere a scuola: per una cultura pedagogica del consenso

Bodies and Gender in Schools: Towards a Pedagogical Culture of Consent

Caterina Rapini

Università degli Studi di Milano-Bicocca, c.rapini@campus.unimib.it

Chiara Bove

Università degli Studi di Milano-Bicocca, chiara.bove@unimib.it

CORPI E PRATICHE EDUCATIVE EMANCIPATIVE

ABSTRACT

This article presents the initial findings of an ethnographic study conducted in two lower secondary schools in Italy, with the aim of exploring the everyday experiences of bodies at school and the gender cultures these produce, adopting a feminist, intersectional and non-adult-centered perspective. The data show how schools tend to reproduce bodies according to binary and cis-heteronormative logics, with recurring forms of normalised peer violence. The study highlights the urgent need to build a pedagogical culture of cross-cutting, relational and situated consent within schools.

L'articolo presenta i primi risultati di una ricerca etnografica condotta in due scuole secondarie italiane, con l'obiettivo di esplorare le esperienze quotidiane dei corpi a scuola e le culture di genere che queste producono, adottando una prospettiva femminista, intersezionale e non adultocentrica. I dati mostrano come la scuola tenda a riprodurre i corpi secondo logiche binarie e cis-eteronormative, con forme ricorrenti di violenza normalizzata tra pari. Emerge l'urgenza di costruire a scuola una cultura pedagogica del consenso trasversale, relazionale e situata.

KEYWORDS

Body; Gender; Secondary School; Consent Education
Corpo; Genere; Scuola Secondaria; Educazione al Consenso

OPEN  ACCESS Double blind peer review

Volume 4 | n. 1 | giugno 2026

Citation: Rapini, C. & Bove, C. (2026). Corpi e genere a scuola: per una cultura pedagogica del consenso. *Cultura pedagogica e scenari educativi*, 4(1), 124-131. <https://doi.org/10.7347/spgs-01-2026-16>.

Corresponding Author: Caterina Rapini | c.rapini@campus.unimib.it

Journal Homepage: <https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/sipeges>

Pensa MultiMedia: ISSN: 2975-0113 • DOI: 10.7347/spgs-01-2026-16

Received: 130/04/2026 | **Accepted:** 08/06/2026 | **Published:** 30/06/2026

* L'articolo è frutto del lavoro di entrambe: premessa e par. 3 (Bove); parr. 1, 2 (Rapini); par. 4 (entrambe).

Premessa

Da tempo il dibattito pedagogico inquadra il corpo come il grande assente nella scuola italiana: una “invisibile presenza” (Manuzzi, 2006), una “dimensione residuale” (Massa, 1997), su cui gravano “sia un secolare interdetto educativo sia [...] una profonda e inderogabile domanda di ascolto” (Manuzzi, 2006, p. 65).

La marginalizzazione del corpo all'interno dell'istituzione scolastica si intreccia a filo doppio con quella del genere e della sessualità (Biemmi & Mapelli, 2017; Demozzi & Ghigi, 2024) ancora considerati tabù, tanto da essere al centro di un disegno di legge recentemente approvato volto a vietare la possibilità di affrontare tali dimensioni nella scuola dell'infanzia e primaria e di farlo solo con il consenso delle famiglie nella secondaria¹.

Quando la scuola non riesce “ad assumere il corpo come categoria del pensiero” (Manuzzi, 2006, p. 65), il rischio è che renda le sue pratiche trasmissive e astratte, limitando le possibilità di reali apprendimenti (Gamelli, 2011) e privandole della dimensione del vissuto: corpo e sessualità diventano temi senza-parola, tanto per lo studenti quanto per lo insegnanti (Melandri & Cattive Maestre, 2024). L'assenza di discorsi e pratiche che coinvolgano corpo, genere e sessualità lasciano fuori dalla classe anche la dimensione del piacere, rischiando di indebolire una reale educazione al consenso (Landi, 2017).

Tale assenza non è neutra e, se non tematizzata, diventa essa stessa una scelta educativa: se la scuola non parla esplicitamente di genere e sessualità, inevitabilmente lo fa in maniera implicita, creando un vero e proprio curriculum nascosto (Donovan et al., 2023; Rapini, 2025; Selmi, 2025) che iscrive sui corpi norme e aspettative precise, spesso mascherate da una narrazione naturalizzante e biologizzante (Demozzi & Ghigi, 2024).

Alla luce di queste considerazioni, l'articolo si sofferma sulle esperienze quotidiane dei corpi a scuola e le culture di genere che queste costruiscono a partire dai primi risultati di una ricerca che ha esplorato questi temi in due scuole di una cittadina del centro-sud Italia².

1. La ricerca

Sul piano epistemologico, la ricerca si posiziona nel filone della ricerca femminista (Harding, 1991), adottando una prospettiva pedagogica non adultocentrica (Abebe et al., 2025) e intersezionale (Phoenix & Pattynama, 2006), nella consapevolezza che tali orientamenti implicano una riflessione costante sui rapporti di potere che attraversano sia l'oggetto di indagine che il processo della ricerca (Keenan, 2022).

Sul piano metodologico, la ricerca adotta un approccio etnografico, inteso non solo come strumento di produzione di conoscenza, ma anche occasione di riflessività formativa e revisione critica delle pratiche per i partecipanti (Bove, 2019).

La ricerca si è svolta in due classi terze di due scuole secondarie di primo grado di una cittadina di provincia del centro-sud Italia, dove è stata condotta un'osservazione partecipante di 6 mesi (09.2025/02.2026). Contestualmente si sono svolte interviste con 13 insegnanti³, 3 laboratori creativi con studenti (Leach, 2006), e 5 sessioni di analisi partecipata con studenti e docenti, in cui sono stati proposti estratti dai dati per avviare processi di restituzione formativa (Bove, 2009).

L'analisi dei dati ha seguito una metodologia tematica riflessiva (Braun & Clarke, 2012): le interviste, i laboratori e le sessioni di analisi partecipata sono stati registrati, trascritti e analizzati tematicamente attraverso il software NVivo. Il codebook è stato esaminato da entrambe le autrici, per garantire un accordo

1 Ddl n.2423 “Disposizioni in materia di consenso informato in ambito scolastico”, e approvato in Senato il 4 giugno 2026.

2 Ricerca di Dottorato di C. Rapini, Dottoranda in *Educazione nella Società Contemporanea*, Università degli Studi di Milano-Bicocca. Il progetto ha ottenuto l'approvazione del Comitato Etico.

3 11 donne e 2 uomini (29/63 anni).



di codifica condiviso e accrescere l'affidabilità interpretativa del processo analitico.

Senza pretesa di generalizzazione, la ricerca cerca di mettere a fuoco alcuni nodi relativi ai corpi a scuola che possono aiutarci a riflettere su temi urgenti come la costruzione binaria e cis-eteronormata dei corpi dentro lo spazio scolastico, la messa a tema del corpo della docente come strumento di orientamento pedagogico, le sfide per la creazione di una cultura del consenso.

2. Corpi a scuola: costruirsi oltre il binario

Analizzando i dati, la scuola sembrerebbe configurarsi come uno spazio in cui i corpi vengono costruiti secondo una logica binaria, attraverso narrazioni dicotomiche tra maschile e femminile (precocità/immatrità; attività/passività; tranquillità/aggressività).

All'interno di queste polarità, i corpi femminili sembrano occupare una posizione ambivalente tra dinamiche di protezione e di contenimento: da un lato sono soggetti a forme sistematiche di disciplinamento, a partire dai regolamenti sull'abbigliamento rivolti quasi esclusivamente alle ragazze; dall'altro sembrano più esposti a forme di colpevolizzazione. Attraverso i concetti di "decoro" e "appropriatezza", il corpo femminile è presentato come responsabile dei comportamenti altrui: "Anche perché per dei ragazzi è anche una situazione ormonale particolare, avere delle compagne seminude in classe non è nemmeno facile" (Int 1). Questa narrazione, apparentemente innocua, contribuisce a una colpevolizzazione del corpo femminile e alla sua oggettificazione, processi visibili anche nelle interazioni tra pari. I dati restituiscono esempi di body shaming (in contesti reali e virtuali), di contatto fisico non consensuale e di episodi che si configurano come vere e proprie molestie, come emerge dalle note di campo:

Marcello commenta i capelli di Sonia, seduta davanti a lui: "Ma 'sti boccoli? 'sti boccolini? So' uno spettacolo" e si porta la mano alla bocca con le dita unite, facendo schioccare un bacio. Poi si sporge verso il banco di lei e prova ad afferrarle i boccoli, mentre lei è girata di spalle. (NC⁴ 12/02/2026)
Yuri infila il suo dito con forza sotto l'ascella della sua vicina di banco. Samira si scansa senza dire nulla. Yuri lo fa di nuovo. Samira fa un gesto come per dire basta, ma non dice niente, rimane in silenzio (NC 20/10/2025).

Si tratta di episodi che testimoniano forme di violenza normalizzate da una quotidianità che le accoglie come pratiche di relazione tra pari. Il riferimento all'aspetto fisico viene utilizzato sistematicamente anche per delegittimare la presa di parola delle ragazze. Durante un'attività nell'aula di informatica, ad esempio, quando una studente tenta di rispondere a una domanda, un compagno le dice: "Ma dove vai con 'ste ciglia finte?" (NC, 12/02/2026), silenziando il suo intervento. Il corpo femminile viene concepito come qualcosa che si deve lasciare toccare e osservare, e la cui reazione viene sanzionata:

10/02/2026: Aula informatica, la classe è divisa in piccoli gruppi. Mirco si gira verso Daisy, la abbraccia di scatto, Daisy si divincola, tenta di liberarsi. Dice a Mirco "smettila di toccarmi!" e Mirco: "Non è vero, non ti sto toccando, non mi interessa toccarti".
Daisy è seduta al centro e chiede a Leo: "Ti puoi mettere tu al mio posto?".
Leo rifiuta: "No, tu sei la capa".
Mirco continua a dire cose. Daisy gli dà un colpo sulla nuca. Subito il suo gesto viene attenzionato. Nicola, da un altro gruppo dietro di noi: "Daisy agisce violenza". Leo: "Sei violenta. Non si mena".
La prof. si avvicina: "Forse dovresti trovare degli altri modi".
Daisy: "Ma mi fanno violenza psicologica".
La prof: "Se c'è qualcosa che non va, vi fermate e ne parlate". (NC, 12/02/2026)

4 NC = note di campo; AP = sessioni di analisi partecipativa. I nomi sono di fantasia.



In questo episodio, la violenza del contatto fisico indesiderato sembra percepita come naturale, mentre la possibilità di agire violenza viene interdetta al corpo femminile.

Tali episodi sono accompagnati da narrazioni ricorrenti che li normalizzano classificandoli come “scherzi” o li riconducono a giustificazioni biologizzanti e spesso contraddittorie, che da un lato raccontano i corpi maschili come “ancora infantili”, dall’altro li descrivono come in preda a “esigenze ormonali” (Int 7), costruendone un’immagine orientata verso la performance e la conquista sessuale e riconducendo comportamenti molesti all’interesse romantico:

“Gianni sta picchiando la coscia della compagna di banco, Lia, con un righello. Luca, guardandoli, commenta: “Gianni, non si menano le donne!” e poi continua a ridere e ad incitare l’amico dicendo: “Oh, mo’ prendo la riga da sessanta”. Gianni ripete “le donne le donne le donne” mentre pianta un dito nella schiena di Lia, sotto lo sguardo divertito di Luca. La prof. interviene: “Gianni, Lia puoi vederla pure dopo, fuori dalla scuola... compri un bel fiorellino, ti presenti, e andate a mangiare qualcosa insieme. Non la conquisterai mai se continui così”.

E Gianni: “Prof., io e Lia ci divertiamo” (NC, 3/11/2025)

Comportamenti violenti verso i corpi femminili si producono spesso in una dimensione collettiva, all’interno di un continuo gioco di sguardi e approvazioni tra pari, riducendo il corpo femminile a oggetto senza voce.

Spesso, inoltre, comportamenti maneschi e aggressività da parte dei ragazzi vengono descritti dallo insegnante come “giochi di forza, come i cuccioli che giocano”, o ricondotti a istinti naturali: “i ragazzi maschi in adolescenza sono naturalmente portati a mettersi le mani addosso” (NC, 13/01/2026).

Il disciplinamento della maschilità avviene in maniera rilevante anche tra pari, attraverso una sorta di ritualità quotidiana che funge da palestra di formazione e che passa per la violenza e la regolazione delle emozioni, in cui paura e vulnerabilità appaiono interdette alla maschilità. Le note di campo documentano, ad esempio, un gioco ricorrente in cui i ragazzi fingono di colpire nei genitali un compagno all’improvviso: se questi non si spaventa, viene approvato; in caso contrario, riceve un pugno sul braccio (NC, 12/02/2026).

A questa costruzione binaria si affianca una sistematica marginalizzazione dei corpi LGBTQIA+ da parte dell’istituzione scolastica, attraverso l’invisibilizzazione di personaggi e tematiche LGBTQIA+ nei contenuti presentati, la sanzione di comportamenti riconducibili all’omosessualità e un evitamento dei corpi con espressione di genere creativa:

“io ho avuto l’esperienza di una persona che in classe arrivava vestita in un modo, andava in bagno e riusciva in un’altra... Mi sono infuriata, perché facevano tutti finta di non vedere, era un problema degli adulti che facevano finta di non vedere questo cambiamento” (Int 10).

La marginalizzazione riguarda anche quei corpi che eccedono le norme abiliste e razziste dominanti. Se letti attraverso una lente intersezionale (Hill Collins, 2022; Phoenix & Pattynama 2006) i dati restituiscono, ad esempio, come l’intersezione tra sessismo e islamofobia produca degli effetti specifici sui corpi delle ragazze: “Di un ragazzo se si vede, si vede altro. Magari che abbia un particolare modo di vestire che invece magari viene apprezzato piuttosto, che un velo che viene visto come inutile, no?” (Int 9). O ancora, come un corpo disabile possa essere oggetto di pratiche di derisione che ne disconoscono il genere, fino a essere inserito in categorie stigmatizzanti (in un episodio, il nome di una ragazza con disabilità viene inserito nella lista dei “maschi più brutti” dalle compagne di classe), mostrando come i processi di costruzione dei corpi a scuola siano profondamente intrecciati anche a dinamiche di abilismo e razzializzazione.

Gli esempi riportati restituiscono come il corpo a scuola sia il nodo di una complessa rete di interazioni umane e non umane, che coinvolgono non solo soggetti e corporeità, ma anche tecnologie (Lopez, 2023; Scarcelli, 2021), regolamenti istituzionali, curricula espliciti e impliciti, politiche scolastiche e sistemi eco-



nomici (Spyrou, 2018). In linea con la letteratura, i corpi emergono come costruzioni sociali e culturali prodotte attraverso relazioni situate con altri corpi, con lo spazio e con i contesti sociali, economici e normativi (Sassatelli & Ghigi, 2023). Tali processi si intrecciano alle relazioni di potere che, in prospettiva foucaultiana, non si limitano a reprimere o contenere il corpo, ma lo producono attivamente, orientandone i comportamenti affinché questi risultino conformi e funzionali alle aspettative sociali (Foucault, 1976).

Applicata al genere, questa lettura evidenzia come la scuola rischi di operare, spesso implicitamente, quale dispositivo di educazione a un ordine binario cis-eteronormativo (Santambrogio, 2022). Tale dispositivo agisce attraverso forme di disciplinamento dei corpi particolarmente evidenti nei confronti delle soggettività trans* e non binarie, configurate come “corpi imprevisi” all’interno della scuola (Sità, 2025), per le quali la stessa materialità dello spazio scolastico produce esclusione (Santambrogio, 2022). La costruzione binaria dei corpi non opera in modo isolato, ma si amalgama all’abilismo e alla razzializzazione, contribuendo a produrre ulteriori gerarchie di visibilità, legittimità e riconoscimento.

In tale dicotomia, i corpi femminili emergono come corpi a disposizione (Demozzi & Ghigi, 2024), nonché come superficie simbolica e materiale sulla quale si costruisce la maschilità, intesa a sua volta come costruzione omosociale che necessita dell’approvazione di altri maschi (Burgio, 2012; Maltese & Chello, 2024). La negoziazione dell’identità virile passa anche attraverso sguardi, commenti e molestie sul corpo delle ragazze, venendo legittimata dalla scuola o attraverso la sua minimizzazione o attraverso la mancanza di riconoscimento e intervento (Poudel, 2016).

Tuttavia, il corpo diventa anche il luogo dell’incontro, della resistenza e della solidarietà. La prossimità e il contatto fisico – tenersi per mano, attraversare lo spazio della classe insieme – diventano strumenti per tutelarsi rispetto ai comportamenti maschili molesti. In un contesto che appare dominato dalla presenza maschile anche in termini di presa di parola e occupazione fisica dello spazio, sguardi, gesti e risate sembrano diventare un vero e proprio linguaggio parallelo che permette alle ragazze e alle soggettività LGBTQIA+ di esistere anche nella marginalità. I corpi cercano spiragli di visibilità e di azione, strade fuori dai tracciati di normalità o accettabilità attesi: l’abbigliamento, per esempio, diventa una forma di sperimentazione per attraversare le aspettative e le categorie binarie imposte. Il corpo diventa anche il luogo dove scrivere contro-narrazioni della propria identità, ribellandosi a quelle adultocentriche e moralistiche prodotte dall’alto:

Alice mi guarda e mi chiede: “Ti piacciono le mie unghie?”. “Certo”, le rispondo. “Eh, le prof. mi predicano, mi dicono che sono non adatte a me”. Le chiedo: “Perché non sono adatte?” e Alice: “Eh, perché sono lunghe, sono rosse, sono poco eleganti... Ma che ne so! La prof. dice che sono ancora una bambina... ma chi sono non me lo deve dire lei!”. (NC 11/12/2025)

3. Il corpo della docenti come bussola pedagogica

Il dispositivo scolastico non rischia di marginalizzare solo i corpi degli studenti, ma anche quello della docente. I corpi delle insegnanti risultano a loro volta imprigionati in un’invisibilità implicitamente accolta come norma: da un lato sembrano corpi neutri e asessuati, e in quanto tali silenziati e contenuti, dall’altro sono interrogati nella propria dimensione incarnata dalle interazioni con gli studenti. Tale interrogazione può assumere la forma del riconoscimento o della rottura, e si configura come un canale attraverso cui transitano emozioni e sensazioni di agio e disagio:

“Eravamo in classe, una ragazza tira a lui a questa distanza un oggetto, ma era una cosa morbida, io non ricordo se era un astuccio vuoto. Comunque ho detto, “Ma no, che fai? Che lo vuoi colpire?”, e lei “Se l’è meritato”. Ho detto ammazza, che ha potuto fare per... e lei mi dice, [lui] mi ha detto “Tu torna a stirare”. Ecco questa frase adesso che mi ci stai facendo pensare, io mi sono subito gelata, l’ho guardato per aspettare una risata o uno sdrammatizzare, invece no, è rimasto impassibile. Ho sentito



un brivido lungo la schiena. Ho pensato: magari lui guarda noi, che siamo le sue professoressa, qui dentro siamo punti di riferimento, e pensa che il nostro posto è la cucina, insomma stirare” (Int. 11).

Il corpo in azione dell’insegnante è un corpo che, a sua volta, rivendica la sua presenza; un corpo che parla e che smaschera i paradossi della sua invisibilità; un corpo che, quando ascoltato, apre possibilità interessanti dal punto di vista pedagogico. Nel racconto, l’insegnante prosegue dicendo che di solito lascia correre, ma che in quel momento non ha esitato a farsi carico della situazione, intervenendo e discutendo del significato delle parole pronunciate dal ragazzo. Davanti a un insulto sessista il “corpo-vivente o vissuto” (Manuzzi, 2006, p. 63) fa sentire la sua voce e diventa uno strumento per orientare l’azione, una bussola educativa.

Questa bussola deve però essere anche accompagnata da azioni formative e condizioni lavorative che permettano al personale docente di avere consapevolezza e strumenti rispetto a queste tematiche (Dello Preite, 2022), affinché la violenza non resti sottobanco ma possa venire riconosciuta e nominata. Affrontare sessualità, genere e corporeità in classe richiede di mettere in gioco anche le esperienze, le emozioni e la materialità dell’insegnante. E questo, nell’ordine adultocentrico e prevalentemente trasmissivo della scuola, mette a rischio le gerarchie di sapere/potere, legate a filo doppio con quelle cis-eteronormative (Hall, 2021). Ciò può esporre le docenti a una percezione di maggiore vulnerabilità per la quale l’istituzione scolastica raramente prevede spazi e tempi di elaborazione.

Tuttavia, è proprio nella messa in discussione di tali assetti che emergono possibilità trasformative. I dati mostrano che, quando le insegnanti vengono messe nelle condizioni di riflettere criticamente sulle proprie pratiche (ad esempio attraverso interviste e dispositivi partecipativi di analisi a più voci), sono in grado di costruire spazi di dialogo autentico, promuovendo setting più orizzontali in cui i corpi possano essere riconosciuti e prendere parola. In questi contesti, anche pratiche non formalizzate, come la riorganizzazione della classe in cerchio e l’introduzione di semplici regole comunicative, possono favorire processi di espressione e ascolto profondo, rendendo visibili vissuti altrimenti silenziati:

“Le ragazze sono arrivate, hanno detto che i ragazzi stavano facendo dei commenti su di loro durante l’ora di educazione fisica, che gli hanno fatto delle foto. Io ero già pronta a mettere una nota, ma loro mi hanno detto: “Prof., possiamo parlarne?” e io ho detto: “Va bene. Non sono un’esperta di circle time, certo delle cose le ho guardate, ma ci siamo messi in cerchio, ho dato solo delle regole sulla comunicazione: non ci si aggredisce, si parte da come ci si sente, si sta sulle cose che sono successe, e poi hanno parlato loro, le ragazze hanno detto come si sentivano, alcune si sono messe a piangere, e hanno parlato per due ore, hanno ignorato anche la ricreazione” (AP 2).

In questa prospettiva, la pedagogia della scomodità (Zembylas, 2015) offre una chiave interpretativa rilevante: mettere il corpo al centro del processo educativo può aprire a pratiche trasformative, soprattutto nell’ambito delle questioni legate a genere, sessualità e corporeità.

Affinché tale mobilitazione delle emozioni e del disagio possa tradursi in un’azione pedagogicamente efficace ed eticamente sostenibile, è necessario che le insegnanti dispongano di spazi e dispositivi adeguati per elaborare le proprie esperienze emotive (Francis & Reagan, 2015).

4. Verso una cultura pedagogica del consenso

I dati presentati evidenziano come anche i corpi silenziati restino a tutti gli effetti “corpi significanti” (Contini, Fabbri, Manuzzi, 2006): corpi che rappresentano un dispositivo fondamentale e complesso di costruzione di identità e relazione che la scuola non può esimersi dal guardare ed ascoltare. Appare necessario allora continuare a portare avanti una proposta pedagogica esplicita che superi la dicotomia mente-corpo (Lopez, 2015) e che si posizioni con responsabilità etica rispetto all’educazione al consenso. Il riferimento a una cultura pedagogica del consenso non è certo una proposta inedita, ma si colloca all’in-



terno di un filone di studi che, negli ultimi anni, ha tematizzato il consenso come centrale per la prevenzione della violenza di genere nei contesti educativi (Bragg et al., 2020), soprattutto nella cornice della *Comprehensive Sexuality Education* (Demozzi & Bonvini, 2024).

Il contributo specifico che qui si intende proporre riguarda la necessità di pensare una cultura del consenso come trasversale all'intera esperienza scolastica, capace di attraversare pratiche, relazioni e organizzazione istituzionale, mettendo al contempo in discussione i presupposti adultocentrici che strutturano i processi educativi e le possibilità stesse di espressione e negoziazione dei corpi.

L'educazione al consenso, infatti, non può che radicarsi nelle esperienze corporee: senza una messa al centro del corpo, essa rischia di rimanere astratta e inefficace. Ciò implica non solo la capacità di riconoscere e affermare il proprio consenso, ma anche, in particolare per le soggettività socializzate come maschi, apprendere a sostare nella propria vulnerabilità (Keddie, 2022), processo che chiama in causa, in modo speculare, anche il corpo e le emozioni dell' docente.

Al contempo, l'educazione al consenso non può essere intesa come neutrale, equivalente a una generica educazione al rispetto o alle emozioni, ma deve confrontarsi esplicitamente con i rapporti di potere che attraversano i corpi e le relazioni (Demozzi & Ghigi, 2024). In questa direzione, emerge la necessità di un approccio educativo intersezionale, relazionale e situato, che tenga conto delle differenze di genere, ma anche delle disuguaglianze legate a processi di razzializzazione e abilismo che incidono concretamente sulla possibilità di esercitare il consenso (Wright & Manuel, 2024).

In questa prospettiva, una cultura pedagogica del consenso deve riconoscere come l'*agency* non sia una proprietà individuale, bensì un costrutto complesso, che si produce nelle interazioni e all'interno di contesti comunitari (Abebe et al., 2025). La possibilità di esercitare il consenso necessita di essere pensata in relazione al contesto in cui ci si trova e alle culture che in quel contesto si producono rispetto al corpo, al genere e alla sessualità. Costruire una cultura del consenso è anche una responsabilità necessaria a rendere la scuola un luogo attraversabile e vivibile da tutti i corpi (Butler, 2004).

Una cultura pedagogica del consenso richiede dunque di rimettere al centro la dimensione corporea, relazionale, affettiva e politica dell'esperienza educativa, e di immaginare comunità educanti in grado di farsene responsabilmente carico, aprendo spazi in cui i corpi possano esistere, esprimersi e negoziare significati in condizioni di riconoscimento e giustizia.

Bibliografia

- Abebe, T., Agud-Morell, I., Balsells, M. A., Jirata, T. J., López-Ordosgoitia, R., Rifà, M., Romero-Sánchez, M. M., Segarra-Ayllon, L., Kvale, I., Urrea-Monclús, A., & Ursin, M. (2025). *Framework on Children's Right Report from an intersectional and decolonial approach. International Report Reassembling politics across children's cultures to scale intersectional pedagogies*. Re-Pedagogies Consortium.
- Biemmi, I., & Mapelli, B. (2017). *Pedagogia di genere. Educare ed educarsi a vivere in un mondo sessuato*. Mondadori Università.
- Bonvini, E., & Demozi, S. (2024). Prevenire la violenza di genere: il ruolo dell'educazione sessuale olistica (CSE) come strumento di contrasto. *Annali online della Didattica e della Formazione Docente*, 16(27), 133–153. <https://dx.doi.org/10.7347/spgs-01-2024-11>
- Bove, C. (2019). Il metodo etnografico. In L. Mortari & L. Ghirotto (Eds.), *Metodi per la ricerca educativa* (pp. 101–142). Carocci.
- Bove, C. (2009). *Ricerca educativa e formazione: Contaminazioni metodologiche*. FrancoAngeli.
- Burgio, G. (2012). *Adolescenza e violenza: il bullismo omofobico come formazione alla maschilità*. Mimesis.
- Bragg, S., Ponsford, R., Meiksin, R., Emmerson, L., & Bonell, C. (2021). Dilemmas of school-based relationships and sexuality education for and about consent. *Sex Education*, 21(3), 269–283. <https://doi.org/10.1080/14681811.2020.1788528>
- Butler, J. (2004). *Undoing gender*. Routledge.



- Dello Preite, F. (2022). Formare e formarsi in ottica di genere. Una riflessione sulle competenze del personale docente della scuola dell'infanzia e primaria. In M. Fiorucci & E. Zizioli (Eds.), *La formazione degli insegnanti: problemi, prospettive e proposte per una scuola di qualità e aperta a tutti e tutte*, (pp. 411–414). Pensa MultiMedia.
- Demozzi, S., & Ghigi, R. (2024). *Insegnare genere e sessualità: Dal pregiudizio sessista alla prevenzione della violenza*. Mondadori Università.
- Donovan, C., Gangoli, G., King, H., & Dutt, A. (2023). Understanding gender and sexuality: The hidden curriculum in English schools. *Review of Education*, 11(3), 1–27. <https://doi.org/10.1002/rev3.3440>
- Foucault, M. (1976). *Sorvegliare e punire. La nascita della prigione*. Einaudi.
- Gamelli, I. (2011). *Pedagogia del corpo*. Raffaello Cortina.
- Hall, S. F. (2021). Panoptical Time, Cissexism, and Heterosexism: How Discourses of Adulthood Discipline Queer and Trans Youth. *Feminist Formations*, 33(2), 283–312. <https://doi.org/10.1353/ff.2021.0035>
- Harding, S. (1991). *Whose science? Whose knowledge? Thinking from women's lives*. Cornell University Press.
- Hill Collins, P. (2022). *Intersezionalità come teoria critica sociale*. UTET Università.
- Keddie, A. (2022). Engaging boys in gender transformative pedagogy: Navigating discomfort, vulnerability and empathy. *Pedagogy, Culture & Society*, 30(3), 401–414. <https://doi.org/10.1080/14681366.2021.1977980>
- Keenan, H. B. (2022). Methodology as Pedagogy: Trans Lives, Social Science, and the Possibilities of Education Research. *Educational Researcher*, 51(5), 307–314. <https://doi.org/10.3102/0013189X211065740>
- Landi, N. (2017). *Il piacere non è nel programma di scienze*. Meltemi.
- Leach, F. (2006). Researching gender violence in schools: Methodological and ethical considerations. *World Development*, 34(6), 1129–1147. <https://doi.org/10.1016/j.worlddev.2005.11.008>
- Lopez, A. G. (2023). Sul corpo delle bambine: nuove forme di violenza nei social media. *Women&Education*, (1), 51–54.
- Massa, R. (1997). *Cambiare la scuola: Educare o istruire?* Laterza.
- Maltese, S. & Chello, F. (2024). *La formazione delle maschilità in adolescenza: Uno sguardo pedagogico di genere sui contesti informali*. FrancoAngeli.
- Manuzzi, P. (2006). Il corpo, l'invisibile presenza. In M.G. Contini, M. Fabbri & P. Manuzzi, *Non di solo cervello. Educare alle connessioni mente-corpo-significati-contesti* (pp. 63–124). Raffaello Cortina.
- Melandri, L., & Cattive Maestre. (2024). *Dietro la cattedra, sotto al banco. Il corpo a scuola*. Prospero.
- Phoenix, A., & Pattynama, P. (2006). Intersectionality. *European Journal of Women's Studies*, 13(3), 187–192. <https://doi.org/10.1177/1350506806065751>
- Poudel, T. N. (2016). Gender and Violence in School: Current Phenomena and Coping Strategies. *The SIF Transactions on Advances in Space Research & Earth Exploration*, 4(6), 1–8. <https://doi.org/10.9756/SIJASREE/V4I6/0-203240401>
- Rapini, C. (2025). Sottobanco. Una scoping review sulla violenza di genere nella cultura scolastica. *Pedagogia Oggi*, 23(2) 162–168. <https://doi.org/10.7346/PO-022025-19>
- Selmi, G. (2025). L'educazione di genere nei contesti formali. In G. Burgio (Eds.), *La Pedagogia di Genere. Analisi, riflessioni e pratiche per educare alle differenze* (pp. 127–134). Utet Università.
- Reygan, F., & Francis, D. (2015). Emotions and pedagogies of discomfort: Teachers' responses to sexual and gender diversity in the Free State, South Africa. *Education as Change*, 19(1), 101–119. <https://doi.org/10.1080/1682-3206.2014.943259>
- Santambrogio, A. (2022). Scuole come dispositivi di genere binari e cisnormativi. Un'analisi della letteratura pedagogica sull'esperienza scolastica dell'adolescenti trans*. *Pedagogia delle differenze – Bollettino della Fondazione «Vito Fazio-Allmayer»*, 51(2), 283–300.
- Sassatelli, R., & Ghigi, R. (2018). *Corpo, genere e società*. Il Mulino.
- Scarcelli, C. M. (2021). Manosphere periferiche. Ragazzi, omosocialità e pratiche digitali. *AG About Gender - Rivista internazionale di studi di genere*, 10(19), 1–34. <https://doi.org/10.15167/2279-5057/AG2021.10.19.1278>
- Sità, C. (2025). *Genere, infanzia, culture educative*. Junior.
- Spyrou, S. (2018). Introduction. In S. Spyrou, D.T. Cook & R. Rosen, *Reimagining Childhood Studies* (pp. 1–31), Bloomsbury.
- Wright, J. J., & Manuel, C. A. (2025). Crippling and queering gender-based violence prevention: bridging disability justice, queer joy, and consent education. *Culture, Health & Sexuality*, 27(4), 451–466.
- Zembylas, M. (2015). 'Pedagogy of discomfort' and its ethical implications: The tensions of ethical violence in social justice education. *Ethics and Education*, 10(2), 163–174. [131](https://doi.org/10.1080/174-</p>
</div>
<div data-bbox=)



49642.2015.1039274



Decostruire il futuro: corpi delle donne, pedagogie queer e formazione nell'era del neo-patriarcato

Deconstructing the Future: Women's Bodies, Queer Pedagogies and Education in the Era of Neo-Patriarchy

Anna Paola Paiano

Università del Salento, annapaola.paiano@unisalento.it

CORPI E PRATICHE EDUCATIVE EMANCIPATIVE

ABSTRACT

Global emergencies and contemporary crises call for a rethinking of educational strategies, challenging the predictive capacities of traditional forms of knowledge and pedagogical models grounded in heteronormative and binary assumptions. Within these frameworks, women's bodies are often objectified, normalized, or rendered symbolically replaceable, also through technological and digital imaginaries. This contribution explores the potential of queer pedagogies as tools of Futures Literacy for the re-signification of women's bodies. Through a theoretical-critical analysis of queer theories and pedagogical literature, the paper highlights how questioning fixed identities and dominant narratives on gender and corporeality can foster educational practices capable of integrating body, mind, and emotions. Queer pedagogies thus emerge as a critical and transformative resource for imagining inclusive educational futures, countering the logics of control and commodification that shape women's bodies in the era of neo-patriarchy and Artificial Intelligence.

Le emergenze globali e le crisi contemporanee richiedono una revisione delle strategie educative, mettendo in discussione le capacità previsionali dei saperi tradizionali e i modelli pedagogici ancorati a presupposti eteronormativi e binari. In tali cornici, i corpi delle donne risultano spesso oggettificati, normalizzati o simbolicamente sostituibili, anche attraverso gli immaginari tecnologici e digitali. Il contributo esplora il potenziale delle pedagogie queer come strumenti di Futures Literacy per la ri-significazione dei corpi femminili. Attraverso un'analisi teorico-critica della pedagogia queer e della letteratura pedagogica di riferimento, il lavoro evidenzia come la messa in discussione delle identità fisse e delle narrazioni dominanti su genere e corporeità possa favorire pratiche educative capaci di integrare corpo, mente ed emozioni. Le pedagogie queer si configurano così come risorsa critica e trasformativa per immaginare futuri educativi inclusivi, contrastando le logiche di controllo e mercificazione che attraversano i corpi delle donne nell'era del neo-patriarcato e dell'Intelligenza Artificiale.

KEYWORDS

Queer Pedagogies; Women's Bodies; Futures Literacy; Gender Education; Artificial Intelligence
Pedagogie queer; Corpi delle donne; Futures Literacy; Educazione di genere; Intelligenza Artificiale

OPEN ACCESS Double blind peer review

Volume 4 | n. 1 | giugno 2026

Citation: Paiano, A.P. (2026). Decostruire il futuro: corpi delle donne, pedagogie queer e formazione nell'era del neo-patriarcato. *Cultura pedagogica e scenari educativi*, 4(1), 132-139. <https://doi.org/10.7347/spgs-01-2026-17>.

Corresponding Author: Anna Paola Paiano | annapaola.paiano@unisalento.it

Journal Homepage: <https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/sipeges>

Pensa MultiMedia: ISSN: 2975-0113 • DOI: 10.7347/spgs-01-2026-17

Received: 18/04/2026 | **Accepted:** 28/05/2026 | **Published:** 30/06/2026

Introduzione

Le crisi contemporanee e le emergenze planetarie mettono sotto una pressione radicale e senza precedenti i sistemi economici, sociali e culturali, producendo una frattura profonda all'interno delle categorie attraverso cui il reale è stato storicamente interpretato e governato. I saperi pedagogici tradizionali, in questo scenario di rapido cambiamento, presentano tutta la loro inadeguatezza, rivelandosi epistemologicamente inefficaci nella lettura della complessità del presente e, soprattutto, nell'ottica di orientare le soggettività verso il futuro. Tale limite non è ascrivibile a una semplice contingenza storica o a un ritardo metodologico, bensì si tratta di una questione strutturale e fondativa in merito ai presupposti eteronormativi e binari che, per secoli, hanno naturalizzato i corpi, le identità e i desideri, imponendo una coerenza artificiale e coercitiva tra sesso biologico, identità di genere e pratica sessuale. Questa “matrice eterosessuale” difficilmente risulta adattabile alla descrizione attuale della contemporaneità, poiché, stabilendo i criteri di intelligibilità dell'umano, crea inevitabilmente marginalità e soggettività impensabili, definendo le esistenze che eccedono tali coordinate come non concepibili nel panorama tracciato da questo regime normativo (Butler, 1990). In tale cornice, i corpi delle donne cisgender, delle persone trans* – donne e uomini, per coloro che si riconoscono nel binarismo – e delle persone trans* non binarie risultano spesso oggettificati, normalizzati o simbolicamente sostituibili, subendo un controllo che si fa sempre più pervasivo attraverso gli immaginari tecnologici e digitali tipici dell'era del neo-patriarcato (Haraway, 1991).

I modelli educativi tradizionali, così strutturati, operano come dispositivi di riproduzione della norma perdendo la loro funzione generativa, critica e trasformativa. Le cosiddette pedagogie dell'inclusione, infatti, spesso si limitano a integrare la differenza senza mai mettere in discussione le strutture materiali e discorsive che la producono, tradendo così il senso autentico dell'inclusione e mantenendo intatta e indiscussa la gerarchia assiologica tra un soggetto normale che include e un soggetto altro che viene passivamente incluso. Tali forme di inclusione si trasformano in una forma sofisticata di esclusione, sostenuta da bias e da impliciti sistemici che continuano a marginalizzare le vite non conformi, offrendo una facciata di tolleranza che maschera l'assimilazione forzata. Questo rappresenta un limite profondo, di natura epistemologica, che riguarda la persistenza di una metafisica della sostanza, la quale concepisce l'identità come un nucleo stabile, preesistente e originario, ignorando del tutto la sua natura performativa, storica e relazionale. Il genere, lungi dall'essere un dato naturale o un destino ineluttabile, si configura infatti come l'effetto reiterato di pratiche, discorsi e norme che producono l'illusione di un'identità sempre coerente. Superare tale paradigma richiede un intervento pedagogico che non si limiti alla mera accoglienza dell'alterità, ma che decostruisca i fondamenti stessi su cui si poggia la normatività sociale (Burgio & Lopez, 2023).

1. Pedagogie queer e Futures Literacy: decostruzione, prassi e ri-significazione dei corpi

Il superamento dell'impasse epistemologica e metodologica delle pedagogie dell'inclusione richiede un ripensamento radicale delle categorie attraverso cui l'educazione concepisce il soggetto e il suo posizionamento nel tempo. Qui avviene il passaggio decisivo: la transizione da un sistema educativo che codifica, disciplina e riproduce il passato, a un ecosistema formativo che decostruisce, libera e re-immagina. Questo spostamento di paradigma si articola attraverso la decostruzione delle identità fisse, l'assunzione delle pedagogie queer come prassi materiale e quotidiana, la profonda integrazione tra corpo, mente ed emozioni, e l'apertura strategica alla Futures Literacy come facoltà di prefigurare mondi e corporeità inesplorati (Miller, 2018).

La decostruzione delle categorie identitarie rappresenta il nucleo teorico fondativo del pensiero queer e il punto di partenza ineludibile per una nuova prospettiva pedagogica. La critica alla presunta naturalità del sesso e del genere ha dimostrato in modo inequivocabile che tali categorie non costituiscono attributi innati, ma sono costruzioni modellate storicamente e stabilizzate nel tempo attraverso la ripetizione di specifici atti rituali e discorsivi. Come evidenziato dalla riflessione post-strutturalista, il sesso non è un semplice fatto biologico, neutro e immutabile, ma un elemento che si assume e si materializza all'interno



di un sistema di potere preesistente. L'identità fissa si rivela, dunque, come il prodotto di un "paradigma eterosessuale" (Butler, 1990; Preciado, 2013; Wittig, 2019), un apparato simbolico e materiale che produce e legittima il dominio maschile e la subordinazione femminile definendo le posizioni sessuate rispetto a una norma che determina l'esclusione, o abiezione, di tutto ciò che non vi rientra.

La performatività del genere (Butler, 1990), concetto chiave in questo processo di decostruzione, implica che gli atti e i discorsi non si limitano a descrivere un'identità preesistente, ma la producono nel momento stesso in cui vengono enunciati. Tali atti performativi operano spesso al di là della scelta consapevole o della singola volontà dei soggetti coinvolti, essendo iscritti all'interno di regimi disciplinari consolidati che dettano i confini della norma. In ambito educativo, tuttavia, si assiste oggi a un pericoloso fenomeno di re-genderization (Butler, 1990), ovvero un ritorno reazionario a modelli rigidi e stereotipati di mascolinità e femminilità, spesso amplificati dai media, dalle dinamiche di mercato e dal marketing del neo-patriarcato, che enfatizzano nuovamente la cultura della differenza essenzialista tra maschi e femmine (Preciado, 2013).

La decostruzione all'interno dello spazio educativo richiede pertanto lo svelamento di questa eterosessualità obbligatoria, la quale agisce come un a priori strutturale latente e profondamente occultato nei curricula espliciti. Smascherare il meccanismo ripetitivo delle norme che "performano" e irrigidiscono il genere significa fornire ai discenti gli strumenti epistemologici per riconoscere la contingenza e l'arbitrarietà delle norme stesse (Butler, 1990). Solamente nello spazio di questa contingenza riconosciuta si apre la possibilità per uno slittamento semantico e una ri-significazione radicale dei termini e delle identità, permettendo ai soggetti di sottrarsi alla pervasività dei dispositivi biopolitici e di reinventare le proprie modalità di esistenza sociale e corporea (Foucault, 1978).

Affinché la decostruzione teorica non si riduca a un mero esercizio speculativo confinato nei dipartimenti accademici, essa deve tradursi in una prassi pedagogica tangibile (bell hooks, 1994; Borghi, 2000). Le pedagogie queer si configurano come una pratica materiale e quotidiana all'interno degli spazi educativi, proponendosi di sfidare e riformulare radicalmente le dinamiche relazionali, spaziali e discorsive. Il dibattito sulla queer pedagogy sottolinea con forza che l'insegnamento deve divenire uno "spazio di resistenza, di potenziamento e di trasgressione" (bell hooks, 1994), capace di trasformare la società smantellando il curriculum nascosto e i pregiudizi eterosessisti che permeano le istituzioni. Non si tratta semplicemente di adottare un approccio additivo, inserendo moduli didattici sulle minoranze, ma di queerizzare l'intero impianto formativo (Burgio & Lopez, 2023).

L'educazione linguistica, le scienze umane, la biologia e la storia sono tutte discipline attraversate da assunti eteronormativi e cisnormativi che invisibilizzano sistematicamente le esistenze non conformi. Gli educatori, gli insegnanti e i pedagogisti sono chiamati ad assumere una postura inventiva e critica, adottando pratiche didattiche che sfidino esplicitamente le assunzioni dominanti dei libri di testo e le dinamiche di classe che cancellano la visibilità delle minoranze LGBTQIA+. Questo approccio richiede un'ottica intersezionale, la quale riconosce che i vettori di oppressione, quali genere, razza, classe e abilità, si intersecano per produrre specifiche vulnerabilità e forme di esclusione.

La pedagogia queer come pratica interviene direttamente sulle relazioni di potere e sull'organizzazione dello spazio-tempo in aula. Essa mira a decostruire fenomeni definiti come "dispositivi di raddrizzamento" e "linee di griglia" (Ahmed, 2006), i quali agiscono come forze regolatrici per mantenere lo status quo, eclissando le opportunità per l'immaginario queer e per l'emergere di una logica creativa. In questo modo, il processo educativo cessa di contribuire alla riproduzione di corpi e soggettività binarie, rifiutando di costringere le nuove generazioni all'interno di modelli predefiniti e dicotomici di maschilità e femminilità. Questa prassi si manifesta anche nell'incoraggiare i soggetti a sviluppare "literacies of resistance" (Freire, 1970), utilizzando i momenti di rottura e di disidentificazione come opportunità preziose per coltivare una cultura scolastica più equa, espansiva e umana.

Si tratta di precorrere soluzioni educative tese a praticare la ri-significazione della materialità anche corporea del soggetto in formazione, in questo non potendo prescindere dalla messa in radicale discussione di ogni forma di dualismo che, cartesianamente, ha storicamente separato la ragione e la cognizione dal corpo e dall'affettività nel modello educativo occidentale. La teoria femminista e post-strutturalista sotto-



linea la centralità ineludibile del corpo come spazio vissuto, emotivo e politicamente vulnerabile. Si evidenzia, a questo proposito, il concetto di “vulnerabilità del soggetto al linguaggio” (Butler, 1990): gli esseri umani sono costituiti dal linguaggio nel momento stesso in cui vengono nominati all’interno della sfera sociale. L’esistenza stessa dipende intrinsecamente da questa dimensione linguistica, rendendo i corpi estremamente esposti e vulnerabili agli atti discorsivi. Le offese, le parole d’odio e il linguaggio ingiurioso non sono meri simboli, ma atti che stabiliscono performativamente e materialmente la subordinazione sociale che nominano, infliggendo ferite che colpiscono la totalità psicosomatica del soggetto (Pasta, 2018).

L’integrazione di corpo, mente ed emozioni nell’educazione impone di riconoscere quella che viene definita “la vita psichica del potere” (Butler, 1990). Il potere esterno e le norme sociali non operano esclusivamente come costrizioni fisiche o divieti espliciti, ma vengono interiorizzati, diventando parte integrante della psiche e plasmando i desideri, le paure e le percezioni di sé. Un’educazione che ostinatamente separa l’intelletto dal corpo si rende complice del processo di “de-realizzazione” (Scheler, 1972), un meccanismo attraverso il quale certe vite e certi corpi vengono resi non reali o inintelligibili dal discorso egemonico pubblico, rendendo in questo modo invisibile, o persino tollerabile, la violenza sistemica subita da tali soggetti.

Il corpo non è uno strumento passivo o una superficie inerte su cui iscrivere significati culturali. L’esperienza formativa deve abbracciare una fenomenologia dell’incarnazione, in cui l’apprendimento passa necessariamente attraverso le sensazioni, gli affetti e la materialità relazionale. Promuovere l’integrazione tra corpo, mente ed emozioni significa validare i saperi situati e le epistemologie corporee, permettendo agli individui di abitare il proprio corpo con piena agency e consapevolezza. Ciò comporta il rifiuto della scissione alienante imposta dalle logiche di produzione capitalistiche e neo-patriarcali, le quali tendono a concepire il corpo unicamente come forza lavoro, capitale riproduttivo o oggetto di consumo.

2. Futures Literacy come capacità di immaginare futuri alternativi

Se la pedagogia queer possiede la forza di destrutturare le oppressioni del presente, la Futures Literacy fornisce l’impalcatura metodologica e cognitiva per ricostruire e re-immaginare. Promossa intensamente dall’UNESCO e teorizzata a livello globale, la Futures Literacy è definita come la capacità di comprendere il ruolo del futuro in ciò che percepiamo e realizziamo nel presente. Poiché il futuro, per sua natura ontologica, non esiste ancora e può solo essere immaginato, la capacità umana di anticipazione diventa una competenza essenziale. Non si tratta di prevedere o pianificare deterministicamente il domani, ma di emanciparsi dall’illusione rassicurante della certezza e di superare la povertà di immaginazione che affligge le società contemporanee.

Nell’intersezione tra le pedagogie critiche di genere e l’alfabetizzazione ai futuri si genera una potenza trasformativa inaudita. Il futuro, storicamente, è stato il dominio discorsivo di una minoranza privilegiata, utilizzato come dispositivo di potere per il mantenimento della dominazione coloniale e patriarcale attraverso le narrazioni della modernità tecnologica. I media mainstream e le narrazioni dominanti riproducono incessantemente tropi ristretti e distopici che escludono la queerness e le alterità da qualsiasi rappresentazione del domani, contraddicendo una prospettiva che, realisticamente e nonostante tutto, è in evoluzione. Proprio in tal senso la scuola è il primo presidio di pluralismo e sviluppo di anticorpi cognitivi e immaginativi rispetto a forme di colonizzazione del futuro. Introdurre la Futures Literacy nelle istituzioni scolastiche significa “allenare lo sguardo al domani” (Poli, 2019), permettendo agli studenti di distinguere criticamente tra futuri probabili (dettati dalla continuazione dello status quo), futuri possibili e, in particolar modo, futuri preferibili e desiderati.

Questo approccio si sposa profondamente con il concetto di “Queer Futurity” (Muñoz, 2009), l’idea è che la queerness stessa non sia solo un’identità presente, ma un’idealità performativa e iterativa: un processo di apprendimento volto a creare mondi nuovi, distillato dalle lezioni del passato e utilizzato per immaginare un futuro che non è ancora arrivato. I giovani queer e le soggettività marginalizzate, quando dotati di alfabetizzazione all’immaginazione, si impegnano in pratiche di worldmaking capaci di sfidare le “narrazioni di chiusura” (Goodman, 1978). Questa alleanza pedagogica consente di superare l’ansia e



la paralisi indotte da un'educazione basata unicamente sull'adattamento al sistema socio-economico presente. Utilizzando la queerness e l'anticipazione come strumenti di decostruzione, si coltiva una maggiore percezione della novità, un'agilità improvvisativa e la capacità di abbracciare la complessità e l'incertezza come condizioni intrinseche dell'esistenza umana. L'immaginazione di futuri alternativi, dunque, cessa di essere un esercizio escapistico per tramutarsi in una strategia vitale di sopravvivenza, resistenza e innovazione etica, che nella critica queer ha un suo indiscutibile catalizzatore.

Pertanto, affinché il processo educativo sia autenticamente trasformativo, esso non può limitarsi a un mero esercizio di riparazione cosmetica delle disuguaglianze presenti. Le riflessioni conclusive che scaturiscono da questo nuovo paradigma non si pongono come sintesi riassuntiva di concetti noti, ma come una piattaforma strategica di rilancio verso le sfide etiche e politiche imminenti. La convergenza tra i femminismi intersezionali, la teoria queer e l'alfabetizzazione ai futuri impone un ripensamento strutturale della funzione della scuola, della politica dei corpi e della gestione delle interfacce tecnologiche.

3. Corpo, resistenza e pedagogia come dispositivo politico presente (e futuro)

Le pedagogie queer possono trovare un primo spazio di performatività nei confini fisici e disciplinari dell'aula per poi trascenderla e configurarsi come un potente dispositivo politico (bell hooks, 1994). Il loro obiettivo ultimo non si esaurisce nel benessere psicologico o nell'integrazione formale degli studenti non conformi, ma punta allo smantellamento radicale del "contratto sessuale" (Pateman, 1988) invisibile che fonda, struttura e preserva la disuguaglianza materiale e simbolica nella società civile. Le analisi filosofiche dimostrano che il contratto sociale ufficiale maschera storicamente un patto di dominio che relega le donne e le alterità a posizioni di subalternità, garantendo un'autonomia artificiale al soggetto maschile ed eteronormato nella sfera politica e pubblica (cfr. Pateman, 1988; Butler, 1990). Poiché l'oppressione non è un fenomeno limitato all'azione individuale, ma è profondamente strutturale e sistemica, l'educazione deve agire chirurgicamente sulle strutture primarie della normatività e della produzione del sapere (cfr. Burgio & Lopez, 2023; bell hooks, 1994).

Insegnare attraverso una lente queer significa rifiutare categoricamente le false neutralità del liberalismo astratto, il quale produce soggetti standardizzati, docili e funzionali alle esigenze di accumulazione del capitale (Braidotti, 2014). Si tratta di promuovere una vera e propria disobbedienza epistemologica (Mignolo, 2009) che contesta l'eterosessualità obbligatoria, il binarismo e l'essentialismo biologico considerandoli come i pilastri oppressivi dell'ordine politico vigente. Le pedagogie queer, operando come dispositivo politico, riconoscono intrinsecamente che l'azione educativa è sempre e inevitabilmente un atto di potere. Politicizzare l'insegnamento significa, pertanto, svelare le gerarchie occulte, redistribuire il potere discorsivo all'interno della comunità educante e fornire alle nuove generazioni gli strumenti cognitivi per sfidare le autorità normative (bell hooks, 1994). In questo modo, si rigetta l'assimilazione passiva e si creano le condizioni per rivendicare nuove forme di cittadinanza radicale, equa e profondamente intersezionale.

In un'epoca definita dalla teoria critica del "capitalismo farmaco-pornografico", il controllo neo-patriarcale si manifesta in modo sempre più insidioso attraverso la messa a valore della vita biologica stessa e l'ipersfruttamento delle risorse affettive, relazionali, sessuali e cognitive (Preciado, 2013). In questo complesso scenario biopolitico, il corpo cessa definitivamente di essere considerato un elemento secondario, privato o meramente biologico, per affermarsi come il principale spazio di resistenza materiale e simbolica (Butler, 1990).

Le filosofie femministe contemporanee posizionano la corporeità, con tutte le sue inevitabili vulnerabilità, fragilità e dipendenze, al centro assoluto della lotta politica per l'emancipazione e l'autodeterminazione. Il corpo diviene un confine invalicabile di giustizia contro le violenze strutturali, contro le ingiustizie epistemiche che negano credibilità alle voci marginalizzate e contro i costanti tentativi di regolazione e appropriazione governativa. Resistere attraverso il corpo significa sottrarlo con forza alle pervasive narrative di reificazione, rifiutando senza compromessi i modelli economici che lo riducono a semplice "carne da



lavoro”, strumento di consumo o “macchina riproduttiva” (Preciado, 2013). Significa riappropriarsi del proprio potenziale erotico, identitario e relazionale, sottraendolo alle griglie dell’eteronormatività (Borghi, 2000). L’educazione contemporanea ha il dovere di validare queste istanze, promuovendo un’etica incarnata in cui il corpo fisico e vissuto sia riconosciuto come la radice stessa della libertà soggettiva e collettiva, superando le pericolose finzioni universalistiche del soggetto astratto e disincarnato di matrice liberale.

L’infrastruttura educativa e formativa è chiamata storicamente a svolgere un ruolo di argine critico contro la crescente mercificazione della vita umana e non umana promossa dall’avanzata del neoliberismo (Freire, 1970). Questo sistema economico-politico, che si caratterizza per il riconoscimento delle differenze solo in modo formale e superficiale al fine di cooptarle all’interno delle dinamiche di nicchia e di consumo, ha progressivamente eroso le risorse sociali collettive necessarie per la resistenza. Il risultato è la produzione di un individuo modellato su un’ontologia economica (Lukács, 2012), il cui valore è misurato esclusivamente in termini di capitale umano e produttività. Le teorie femministe marxiste e l’analisi della riproduzione sociale evidenziano con chiarezza come il mercato capitalista faccia sistematico e parassitario affidamento sul lavoro di cura, invisibilizzato e non retribuito, e sullo sfruttamento delle capacità riproduttive prevalentemente femminili.

L’educazione ha la responsabilità etica e politica di decostruire la nozione neoliberale di libera scelta, mostrando come essa mascheri molto spesso asimmetrie di potere strutturali, disuguaglianze di classe e forme mascherate di sfruttamento e schiavitù contrattuale. Educare a contrastare queste logiche predatorie significa sviluppare una coscienza critica profonda che rifiuti la sussunzione di tutte le relazioni umane e naturali sotto la forma-merce. Significa, inoltre, valorizzare politicamente la cura, l’interdipendenza, l’empatia e la solidarietà, ponendole come principi cardine per la costruzione di un’economia politica alternativa, ecologica e non estrattiva.

4. IA, educazione e diritti: tra bias algoritmici e possibilità emancipative

La riflessione sul corpo, sull’immaginazione del futuro e sulle traiettorie pedagogiche non può dirsi compiuta senza affrontare la monumentale sfida ontologica, sociale ed etica posta dallo sviluppo e dalla diffusione dell’Intelligenza Artificiale (IA) e delle tecnologie emergenti. L’IA sta rivoluzionando i sistemi educativi a livello globale, promettendo iper-personalizzazione ed efficienza, ma sollevando contemporaneamente questioni ineludibili e urgenti riguardo il rispetto, la tutela e la promozione dei diritti umani, nonché l’equità di genere. Le macchine, gli algoritmi di apprendimento automatico e i modelli linguistici non sono costruiti neutri, specchi oggettivi della realtà; essi ereditano, codificano e spesso amplificano in modo esponenziale i bias patriarcali, sessisti, razzisti e binari intrinseci ai vasti dataset prodotti dalle società storiche su cui vengono addestrati.

Nel contesto di quello che può essere definito un neo-patriarcato digitale, l’impiego acritico dell’IA contribuisce alla standardizzazione e all’oggettivazione dei corpi, creando modelli algoritmici che dissociano ulteriormente la corporeità dalla presenza viva, riducendo la complessità e l’espressività umana a parametri e dataset quantificabili. Tuttavia, la relazione tra tecnologia e identità non è univocamente deterministica. Come emerge dal vivace dibattito sul tecnoqueer e dalla storia stessa dell’informatica, il computing possiede una radice e una potenzialità intrinsecamente queer. Dalla figura fondativa di Alan Turing, pioniere discriminato per la sua omosessualità, fino alle contemporanee teorizzazioni del cyber-femminismo, la tecnologia può essere rivendicata e ri-orientata per hackerare il determinismo biologico e per sfidare le architetture di controllo.

L’educazione per la vita nell’era dell’IA deve superare definitivamente la logica puramente addestrativa e tecnocratica per abbracciare un “umanesimo digitale” che sia fortemente partecipativo, etico e critico (Nida-Rümelin & Weidenfeld, 2023). Questo implica la necessità formativa di costruire comunità educanti in cui l’etica degli algoritmi, la trasparenza dei processi decisionali automatizzati, la protezione rigorosa dei dati biometrici e la tutela delle soggettività vulnerabili siano temi centrali del curriculum. Costruire “constituencies sociotecniche” consapevoli diventa una condizione essenziale per guidare e governare l’innova-



zione tecnologica in un senso genuinamente democratico, inclusivo e intersezionale (Hughes, 1987). L'educazione non può e non deve più rappresentare uno spazio di adattamento passivo e rassegnato alla disruption tecnologica guidata dalle grandi corporazioni. Al contrario, essa deve affermarsi come il luogo primario in cui lo sviluppo dell'IA viene discusso, analizzato, orientato e assoggettato senza sconti al quadro dei diritti umani fondamentali.

Solo integrando profondamente queste dimensioni e dotando le future generazioni sia della Futures Literacy sia di una forte e militante coscienza queer ed emancipatoria sarà possibile garantire che l'algoritmo e l'automazione non diventino i nuovi, invisibili sovrani del biocapitalismo (Miller, 2018). Al contrario, appropriandosi criticamente dei mezzi di produzione tecnologica e simbolica, le soggettività potranno trasformare questi strumenti in leve formidabili per l'edificazione di futuri plurali, ecologicamente sostenibili e radicalmente liberi dall'oppressione. In questa prospettiva, la ri-significazione dei corpi e l'immaginazione di futuri alternativi si fondono in un unico, inarrestabile movimento di liberazione.

Bibliografia

- Ahmed, S. (2006). *Queer phenomenology: Orientations, objects, others*. Duke University Press.
- Borghi, L. (2000). Insegnare il queer: Marginalità, resistenza, trasgressione. In G. Malaroda, & M. Piccione (Eds.), *Pro/posizioni: Interventi alla prima università gay e lesbica "Otia Labronica"* (pp. 68–80). Edifir.
- Braidotti R. (2013). *The posthuman*. Cambridge: Polity Press (trad. it. *Il postumano. La vita oltre l'individuo, oltre la specie, oltre la morte*, DeriveApprodi, Roma, 2014).
- Burgio, G., & Lopez, A. G. (Eds.). (2023). *La pedagogia di genere: Percorsi di ricerca contemporanei*. FrancoAngeli.
- Butler, J. (1990). *Gender trouble: Feminism and the subversion of identity*. Routledge.
- Foucault M. (1976). *Histoire de la sexualité 1. La volonté de savoir*. Gallimard (trad. it. *La volontà di sapere. Storia della sessualità 1*, Feltrinelli, Milano, 1978).
- Freire, P. (1970). *Pedagogy of the oppressed* (M. Bergman Ramos, Trans.). Herder and Herder. (Original work published 1968).
- Goodman N. (1978). *Ways of worldmaking*. Hackett.
- Haraway, D. (1991). *Simians, cyborgs, and women: The reinvention of nature*. Routledge.
- bell hooks (1994). *Teaching to transgress: Education as the practice of freedom*. Routledge.
- Hughes, T. P. (1987). The evolution of large technological systems. In W. E. Bijker, T. P. Hughes, & T. Pinch (Eds.), *The social construction of technological systems: New directions in the sociology and history of technology* (pp. 51–82). MIT Press.
- Lukács G. (1971). *Zur Ontologie des gesellschaftlichen Seins* (trad. it. *Ontologia dell'essere sociale*, Pgreco, Milano, 2012).
- Mignolo W. (2009). Epistemic disobedience, independent thought and decolonial freedom. *Theory, Culture and Society*, 26 (7-8), 159-181.
- Miller R. (Ed.). (2018). *Transforming the future. Anticipation in the 21st century*. Routledge.
- Muñoz J.E. (2009). *Cruising utopia. The then and there of queer futurity*. NNew York University Press.
- Nida-Rümelin J., Weidenfeld N. (2018). *Digitaler Humanismus. Eine Ethik für das Zeitalter der Künstlichen Intelligenz*. München: Piper (trad. it. *Umanesimo digitale. Un'etica per l'epoca dell'intelligenza artificiale*, FrancoAngeli, Milano, 2023).
- Pasta S. (2018). *Razzismi 2.0. Analisi socio-educativa dell'odio online*. Scholé.
- Pateman C. (1988). *The sexual contract*. Stanford University Press.
- Poli R. (2019). *Lavorare con il futuro. Idee e strumenti per governare l'incertezza*. Egea.
- Preciado P.B. (2013). *Testo junkie. Sex, drugs, and biopolitics in the pharmacopornographic era* (B. Benderson, Trans.). The Feminist Press (Original work published 2008).
- Scheler M. (1921). *Vom Ewigen im Menschen* (trad. it. *L'eterno nell'uomo*, Fabbri, Milano, 1972).
- Wittig M. (1992). *The straight mind and other essays*. Beacon Press (trad. it. *Il pensiero eterosessuale*, Ombre Corte, Verona, 2019).



Corpi, consenso e *media education*: il ruolo della scuola e il caso di Grok AI

Bodies, Consent, and *Media Education*: the Role of Schools and the Case of Grok AI

Chiara Carletti

Università degli Studi di Siena, chiara.carletti@unisi.it

CORPI E PRATICHE EDUCATIVE EMANCIPATIVE

ABSTRACT

Education is often understood as a space for transmitting rules and values, but it is rarely examined as a place for critically shaping representations of the body. This article offers a pedagogical reflection on how artificial intelligence, through tools like Grok AI, contributes to reproducing and normalising neo-patriarchal visions that strip the female body of subjectivity and consent. Drawing on a feminist and intersectional perspective, and employing critical discourse analysis of public materials, the paper demonstrates how schools can become laboratories of resistance and re-signification by fostering educational practices based on consent literacy, respect for otherness, and relational care. In this way, the article outlines prospects for a transformative *media education*, capable of interrogating the power of images and restoring agency and dignity to emerging subjectivities.

L'educazione, concepita perlopiù come spazio di trasmissione di regole e valori, raramente viene interrogata come luogo di costruzione critica delle rappresentazioni dei corpi. Questo contributo propone una riflessione pedagogica su come l'intelligenza artificiale, attraverso strumenti come Grok AI, contribuisca a riprodurre e normalizzare visioni neo-patriarcali che svuotano il corpo femminile di soggettività e consenso. Attraverso una lettura femminista e intersezionale e una *critical discourse analysis* dei materiali pubblici, il lavoro mostra come la scuola possa divenire laboratorio di resistenza e risignificazione, promuovendo pratiche educative fondate su alfabetizzazione al consenso, rispetto dell'altro e cura delle relazioni. Si delineano così prospettive per una *media education* trasformativa, capace di interrogare il potere delle immagini e restituire centralità alle soggettività in formazione.

KEYWORDS

Consent Education; Media Education; Body; Artificial Intelligence; Agency
Educazione al consenso; Media education; Corpo; Intelligenza artificiale; Agency

OPEN ACCESS Double blind peer review

Volume 4 | n. 1 | giugno 2026

Citation: Carletti, C. (2026). Corpi, consenso e *media education*: il ruolo della scuola e il caso di Grok AI. *Cultura pedagogica e scenari educativi*, 4(1), 140-149. <https://doi.org/10.7347/spgs-01-2026-18>.

Corresponding Author: Chiara Carletti | chiara.carletti@unisi.it

Journal Homepage: <https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/sipeges>

Pensa MultiMedia: ISSN: 2975-0113 • DOI: 10.7347/spgs-01-2026-18

Received: 13/04/2026 | **Accepted:** 24/05/2026 | **Published:** 30/06/2026

Introduzione: il problema pedagogico della rappresentazione dei corpi nell'era dell'IA

La questione della rappresentazione dei corpi femminili si impone oggi come una delle principali sfide pedagogiche dell'epoca digitale. Nel passaggio dalla materialità delle immagini storiche, fino alle odierne rappresentazioni femminili generate dall'intelligenza artificiale, la visibilità dei corpi delle donne è stata oggetto di continue riscritture culturali, simboliche e, oggi, tecnologiche. In quest'ultimo caso, il rischio di alimentare processi di oggettificazione, mercificazione e de-umanizzazione, spesso veicolati da strutture di potere patriarcale che attraversano sia la cultura che le pratiche sociali, è particolarmente presente. La crescente integrazione delle tecnologie digitali nella vita quotidiana e, in particolare, l'affermarsi di strumenti di intelligenza artificiale capaci di generare, manipolare e diffondere immagini virtuali, ridefinisce in profondità i confini tra realtà e finzione, tra soggettività e oggettivazione (Ferro, 2024).

In questo scenario, fenomeni come la *nudification* non consensuale, la creazione e la condivisione di *deepfake* e la manipolazione di immagini personali rappresentano nuove forme di violenza simbolica e digitale, capaci di incidere non solo sull'identità e sull'autostima delle persone coinvolte, ma anche sull'aspetto relazionale ed educativo. Quando il corpo femminile viene, infatti, mediato, riprodotto e trasformato da dispositivi algoritmici, la questione pedagogica si radicalizza: chi decide come un corpo può essere mostrato? Chi stabilisce quali corpi sono disponibili allo sguardo, alla manipolazione e al desiderio altrui? E, soprattutto, quale spazio ha il soggetto in formazione per costruire una postura critica di fronte a queste rappresentazioni? La riflessione che qui si propone nasce dall'urgenza di restituire al campo della pedagogia un tema che rischia di essere assorbito dal solo dibattito giuridico, tecnologico o giornalistico. Il caso Grok AI – il sistema di intelligenza artificiale generativa sviluppato da xAI e integrato nella piattaforma X, che tra la fine del 2025 e i primi mesi del 2026 ha generato su larga scala immagini sessualizzate non consensuali di donne e minori, provocando indagini da parte della Commissione Europea, dell'Ofcom britannico e di diversi governi – costituisce un caso emblematico. Esso rende visibile una dinamica strutturale, ovvero la possibilità, inscritta nell'architettura stessa di alcuni sistemi di IA generativa, di svuotare il corpo dell'altro di soggettività, di negarne il consenso e di trasformarlo in superficie disponibile alla manipolazione (Gibson et al., 2025). È, dunque, evidente come la questione dei corpi rappresenti oggi un nodo teoretico e pratico centrale per la pedagogia contemporanea.

La scuola, tradizionalmente luogo di trasmissione di regole e valori, rischia di rimanere marginale nella decostruzione critica di queste dinamiche, limitandosi a promuovere una cittadinanza digitale di facciata, spesso incapace di affrontare la complessità della relazione tra corpo, mente ed emozioni (Livingstone, 2009). Eppure, il sapere educativo può e deve interrogarsi sul potere delle immagini e sulle nuove grammatiche del corpo, con l'obiettivo di promuovere pratiche trasformatrici che restituiscano centralità alle soggettività in formazione (Burgio & Muscarà, 2024).

Risignificare i corpi nell'era dell'IA implica riconoscere che la rappresentazione è sempre un atto pedagogico: ciò che viene mostrato, silenziato, manipolato o celebrato costruisce, infatti, orizzonti di possibilità o di esclusione (Giroux, 2020). Occorre, pertanto, ripensare il ruolo della scuola come laboratorio critico, capace di educare al consenso, al rispetto dell'alterità e alla cura delle relazioni, interrogando la relazione tra potere tecnologico, immaginario collettivo e pratiche quotidiane (bell hooks, 2021). In questa prospettiva, il presente contributo si propone di analizzare – attraverso una lettura femminista e intersezionale – come l'educazione possa agire da spazio di resistenza e rigenerazione contro le forme contemporanee di violenza simbolica e digitale, promuovendo una *media education* capace di restituire *agency* e dignità alle soggettività, alle bambine, alle ragazze e alle donne in ogni fase della vita.

Per fare questo, il contributo si avvale degli strumenti della *critical discourse analysis* (CDA) applicata ai materiali pubblici relativi al caso. Il metodo della CDA, nella tradizione che va da Fairclough (2010) a Wodak e Meyer (2009), risulta particolarmente appropriato per un'analisi pedagogica dei media digitali, in quanto non si limita a esaminare il contenuto di un testo, ma interroga le condizioni discorsive e istituzionali della sua produzione, circolazione e naturalizzazione, mettendo in luce come i discorsi contribuiscano a riprodurre, legittimare o contestare specifici rapporti di potere. La CDA, nella sua declinazione



multimodale (Machin & Mayr, 2012), estende questa interrogazione ai testi visivi e alle immagini, consentendo di analizzare non soltanto ciò che viene detto, ma anche ciò che viene mostrato, e le logiche di potere inscritte nei regimi della visibilità. In questo quadro, la *critical discourse analysis* diviene lente interpretativa che consente di leggere il caso Grok AI come dispositivo discorsivo, vale a dire come insieme di pratiche, tecnologie e rappresentazioni che producono e normalizzano specifici rapporti di potere tra soggetti, corpi e sguardi. L'analisi si basa su materiali di dominio pubblico: gli output visivi diffusi sulla piattaforma X, le risposte istituzionali dell'azienda, i rapporti di ricerca indipendenti, le comunicazioni degli organismi di regolamentazione europei e le reazioni del dibattito pubblico internazionale. L'obiettivo non è formulare un giudizio morale sullo strumento tecnologico, ma mostrare come il corpo, quando viene mediato da dispositivi digitali e da IA generative, diventi un terreno pedagogico cruciale, e come la scuola possa trasformare questo terreno da spazio di normalizzazione a spazio di coscientizzazione, decostruzione e *agency*.

1. Il corpo tra formazione e rappresentazione: coordinate epistemologiche

La rappresentazione del corpo femminile attraversa millenni di storia e cultura, fungendo da specchio delle relazioni di potere, dei sistemi simbolici e delle trasformazioni sociali che hanno segnato le diverse epoche. Nonostante questo, la riflessione pedagogica sul corpo sconta un ritardo strutturale rispetto ad altre scienze umane. Per lungo tempo la pedagogia ha trattato il corpo come supporto dell'apprendimento, piuttosto che come dimensione costitutiva della formazione del soggetto (Iavarone, 2025). Eppure, come ha mostrato Simone de Beauvoir (2016) in una delle pagine fondative del pensiero femminista, il corpo è un campo di significazione, un luogo in cui si depositano norme sociali, aspettative culturali e rapporti di potere, più o meno impliciti. L'affermazione secondo cui "*On ne naît pas femme, on le devient*"¹ è, in questo senso, una chiara affermazione di come il corpo sia sempre anche l'esito di un processo educativo, consapevole o inconsapevole che sia. Judith Butler (2023) ha radicalizzato questa intuizione, mostrando come il genere non sia un dato naturale, ma il risultato di dispositivi discorsivi e pratiche sociali inscritti in un quadro normativo eterosessuale. Il corpo, in questa prospettiva, è prodotto e riprodotto dalle pratiche discorsive, istituzionali e materiali che lo attraversano. Ciò che interessa alla riflessione pedagogica non è la teoria della performatività in sé, ma la sua implicazione formativa: se il corpo è costruito in maniera performativa, allora ogni pratica educativa che riguarda il corpo, è anche una pratica di costruzione del soggetto. Non esiste educazione che non sia, in qualche misura, educazione del e attraverso il corpo. Accanto a questa riflessione, occorre riconoscere come le rappresentazioni dei corpi non colpiscano tutti i soggetti allo stesso modo: gli assi di genere, razza e classe e, successivamente, anche quelli di età, orientamento sessuale e disabilità, si intersecano producendo forme specifiche di esposizione alla violenza simbolica e materiale (Crenshaw, 1991).

Questa consapevolezza acquista una centralità inedita nell'era digitale. La corporeità è, infatti, oggi sottoposta a regimi di mediazione che ne trasformano radicalmente lo statuto (Iavarone, 2025). Il corpo digitale è un corpo che può essere duplicato, modificato, decontestualizzato e sessualizzato, senza che il soggetto a cui quel corpo appartiene ne abbia consapevolezza. Possiamo parlare a questo proposito di una vera e propria *fenomenologia del digitale* che impone di ripensare il rapporto tra corpo, dimensione e spazio al tempo dell'intelligenza artificiale (Ferro, 2024). La possibilità tecnica di generare, manipolare e far circolare immagini di corpi attraverso sistemi di IA generativa configura un nuovo regime del visibile, in cui il confine tra rappresentazione e fabbricazione e tra immagine e violenza, diventa strutturalmente instabile. È in questo snodo che la questione del corpo cessa di essere un tema esclusivamente culturale e diventa una questione propriamente pedagogica. Si tratta, infatti, di un problema che attiene direttamente alla

1 Traduzione italiana: "*Donna non si nasce, lo si diventa*" (de Beauvoir, 2016).



formazione della soggettività, in particolare al modo in cui i corpi vengono rappresentati – chi viene mostrato, come, a chi, con quali possibilità di risposta e di contestazione – contribuisce a definire il campo del possibile per i soggetti in formazione.

Questa dinamica trova riscontro concreto nel contesto educativo italiano, dove le rappresentazioni del femminile sono ancora largamente ancorate a modelli stereotipati che riproducono asimmetrie di genere; pertanto, l'educazione che si interessa a questo tema, deve passare necessariamente anche attraverso un lavoro critico sulle immagini e sulle narrazioni (Burgio & Muscarà, 2024). Queste immagini, tuttavia, finiscono per partecipare attivamente alla costruzione di un immaginario in cui alcune soggettività sono riconosciute come tali, mentre altre sono soggette allo sguardo e alla manipolazione altrui. In termini pedagogici, ciò significa che il lavoro sulle rappresentazioni del corpo rappresenta una componente strutturale della formazione. Non a caso, l'educazione e la scuola, da parte loro, non sono mai state neutre rispetto a questi processi di costruzione simbolica (Burgio & Lopez, 2023). Il dispositivo pedagogico partecipa, infatti, attivamente sia alla riproduzione che alla contestazione delle immagini sociali del femminile, attraverso curricula, materiali didattici, pratiche relazionali e linguaggi.

L'esperienza scolastica delle bambine e delle ragazze – spesso marcata da stereotipi e aspettative di genere – è ancora oggi uno dei terreni privilegiati su cui si giocano la resistenza, la ridefinizione e la negoziazione dei significati attribuiti ai corpi (Burgio & Muscarà, 2024). La cultura visuale dei social media rilancia e, al tempo stesso, problematizza l'accessibilità, la moltiplicazione e la manipolazione delle immagini di corpi femminili, spesso svincolati dal consenso e dalla soggettività di chi li incarna.

Queste trasformazioni rendono ancora più urgente una riflessione pedagogica che sappia interrogare le genealogie delle rappresentazioni, decostruirne i presupposti e favorire processi di consapevolezza, *agency* e riconoscimento dell'alterità nei percorsi educativi. In questo senso, la questione delle rappresentazioni dei corpi femminili si apre alla possibilità di ripensare l'educazione come pratica di resistenza e risignificazione (bell hooks, 2021; Burgio & Muscarà, 2024).

2. Violenza simbolica e digitale: oggettificazione, mercificazione e rischio nei contesti educativi. Il caso Grok AI

Il caso di Grok AI, sistema di intelligenza artificiale integrato nella piattaforma X (ex Twitter), rappresenta una cartina di tornasole di queste dinamiche contemporanee. Come documentato dal rapporto del *Center for Countering Digital Hate* (2026) e dalle indagini avviate dalla Commissione Europea (2026) ai sensi del *Digital Services Act*, Grok AI è stato utilizzato da alcuni utenti per generare immagini artificialmente manipolate per simulare nudità o situazioni intime, senza alcun consenso delle persone coinvolte, un fenomeno che la letteratura scientifica definisce *synthetic non-consensual explicit AI-created imagery* (Gibson et al., 2025).

Secondo i dati raccolti dal *Center for Countering Digital Hate*², nel solo periodo tra il 25 dicembre 2025 e il 1° gennaio 2026, il sistema ha generato un volume stimato di circa tre milioni di immagini sessualizzate, di cui circa ventitremila sembravano raffigurare minori. La dinamica era strutturalmente semplice: un utente poteva rispondere a qualunque fotografia pubblica con un comando come “mettile un bikini” o “spogliala”, e il sistema produceva una versione sessualizzata dell'immagine, pubblicandola come risposta visibile sulla piattaforma. L'azienda ha inizialmente limitato la funzione ai soli utenti paganti, una scelta che è stata letta da più osservatori come una monetizzazione del danno, piuttosto che come una misura di contenimento. La Commissione Europea ha aperto un'indagine formale il 26 gennaio 2026 ai sensi del *Digital Services Act* (2022), contestando alla piattaforma X la mancata conduzione di un'adeguata va-

2 Si veda: Center for Countering Digital Hate. (2026, January 22). *Grok floods X with sexualized images of women and children*. <https://counterhate.com/research/grok-floods-x-with-sexualized-images/>



lutazione dei rischi prima del rilascio del sistema. Indagini parallele sono state avviate dall'Ofcom britannico, dalla procura della California³ e da diversi altri governi.

Dispositivi come Grok AI pongono alla cultura scolastica e ai processi di socializzazione tra pari interrogativi urgenti. La possibilità di creare, condividere e consumare immagini sessualizzate, alterate o create ad arte, modifica i rapporti tra studenti e studentesse, alimenta fenomeni di cyberbullismo e di esposizione a contenuti dannosi, già documentati come rischi crescenti per i minori nell'ecosistema digitale (Lobe et al., 2021), contribuendo a un clima educativo segnato dalla paura, dalla vergogna e dalla perdita di fiducia nei confronti dell'altro.

La mercificazione digitale del corpo femminile si articola, quindi, in una molteplicità di pratiche e di linguaggi che rischiano di radicarsi come normalità negli immaginari giovanili, se non adeguatamente decostruite in ambito educativo. L'uso distorto dell'intelligenza artificiale interpella direttamente la responsabilità della scuola, chiamata a ridefinire non solo i contenuti dell'educazione ai media, ma anche le pratiche relazionali, il patto di fiducia e la cultura della cura reciproca tra pari e adulti di riferimento (Rivoltella, 2001; Burgio & Lopez, 2023).

In questo scenario, la prevenzione della violenza simbolica e digitale richiede un ripensamento profondo dell'educazione alla cittadinanza digitale, dell'alfabetizzazione affettiva e del ruolo dell'istituzione scolastica come spazio di resistenza, ascolto e trasformazione. Solo attraverso una pedagogia consapevole, capace di integrare la riflessione sulle immagini, il rispetto del consenso e la valorizzazione della soggettività, sarà possibile contrastare la normalizzazione dell'oggettificazione e promuovere un modello educativo realmente emancipativo.

La scelta della *critical discourse analysis* (CDA) come approccio metodologico per l'analisi del caso Grok AI risponde a una precisa esigenza epistemologica. Il caso in esame rende disponibile un corpus di materiali pubblici: immagini generate e diffuse sulla piattaforma, comunicazioni istituzionali dell'azienda, rapporti di ricerca indipendenti, risposte degli organismi di regolamentazione, etc., che si configurano come *pratiche discorsive* nel senso elaborato da Fairclough (2010). In altre parole, non si tratta di semplici testi, ma atti di significazione che producono, riproducono e naturalizzano specifici rapporti di potere. La CDA, nella tradizione che va da Fairclough a Wodak e Meyer (2009), risulta particolarmente adatta a un'analisi pedagogica dei media digitali proprio perché opera simultaneamente su tre livelli interconnessi: il testo, in questo caso le immagini sessualizzate e le interazioni utente-sistema, le pratiche discorsive e istituzionali che ne regolano produzione e circolazione, in particolare le risposte aziendali, e il contesto sociale più ampio, ovvero i rapporti di potere tra soggetti, corpi e sguardi nella cultura digitale contemporanea. Nella sua declinazione multimodale (Machin & Mayr, 2012), la *critical discourse analysis* estende questa interrogazione ai testi visivi, consentendo di analizzare ciò che viene detto e [mostrato], e le logiche di potere soggiacenti. Questa articolazione su più livelli consente di leggere il caso Grok AI come un *dispositivo discorsivo*, ovvero come un insieme organizzato di pratiche, tecnologie, rappresentazioni e risposte istituzionali che, nel loro funzionamento congiunto, producono e naturalizzano un determinato rapporto tra soggetti, corpi e sguardi.

Applicata ai materiali relativi al caso, la CDA fa emergere le condizioni strutturali che rendono possibile la produzione su larga scala di immagini sessualizzate non consensuali: un'architettura progettata senza salvaguardie proporzionate ai rischi, un modello di interazione che incentiva la manipolazione dell'immagine dell'altro e un iniziale silenzio istituzionale che ha operato come legittimazione implicita. Il contributo di Bailey e Steeves (2013), seppure antecedente al caso, consente di collocare questa dinamica in un quadro più ampio, mostrando come esista un divario strutturale tra le politiche istituzionali di protezione digitale e le esperienze reali delle ragazze negli ambienti online, un divario che le *policy* tendono a colmare con retoriche protettive, piuttosto che con strumenti di *agency*.

3 Si veda Office of the Attorney General, State of California. (2026, January 14). *Attorney General Bonta launches investigation into xAI, Grok over undressed, sexual AI images of women and children*. <https://oag.ca.gov/news/press-releases/attorney-general-bonta-launches-investigation-xai-grok-over-undressed-sexual-ai>



Sul piano normativo, il quadro europeo ha tentato di rispondere a queste sfide attraverso strumenti di regolazione progressivamente più strutturati. La Direttiva 2011/93/UE aveva già stabilito un quadro per la lotta contro l'abuso e lo sfruttamento sessuale dei minori, inclusa la pornografia minorile. Il *Digital Services Act* (EU, 2022) ha introdotto obblighi di valutazione e mitigazione dei rischi sistemici per le piattaforme di grandi dimensioni, e la strategia BIK+ (EU, 2022) ha delineato una visione per un internet più sicuro per i minori. Tuttavia, come il caso Grok AI ha mostrato con particolare evidenza, il quadro regolatorio da solo non è sufficiente quando i dispositivi tecnologici operano a una velocità e a una scala che superano la capacità di intervento delle istituzioni di controllo. È significativo, a questo proposito, che la Commissione Europea abbia contestato a X non la produzione di singoli contenuti illegali, ma la mancata conduzione di un'adeguata valutazione dei rischi *prima* del rilascio del sistema (Commissione Europea, 2026), spostando dunque la responsabilità dal piano della moderazione dei contenuti a quello della progettazione del dispositivo. La CDA consente di leggere anche questo spostamento come un dato discorsivo rilevante, che mostra il passaggio da una logica chiamata a rimuovere i contenuti a posteriori a una logica preventiva, per cui è richiesta una valutazione dei rischi a monte della progettazione. Ciononostante, è in questo scarto tra la velocità del dispositivo e la lentezza della norma, che si apre lo spazio per un intervento propriamente educativo.

3. La scuola come spazio di resistenza pedagogica e ri-significazione simbolica

La pedagogia è una pratica culturale e politica che si colloca sempre all'interno di rapporti di potere, con la possibilità, quando è consapevole di sé, di contestarli e trasformarli (Giroux, 2020). In questa prospettiva, la scuola si configura come uno spazio pubblico in cui è possibile esercitare il pensiero critico, decostruire le rappresentazioni dominanti e immaginare alternative. In una direzione convergente, bell hooks (2021) ha insistito sul fatto che il femminismo – inteso non come ideologia, ma come pratica educativa – riguarda tutti e tutte, perché il sistema patriarcale produce danni che attraversano le identità di genere e le posizioni sociali. L'educazione alla libertà, nel pensiero di bell hooks, si configura dunque come una postura da assumere nella relazione educativa. Una postura che riconosce il sapere dell'altro, che interroga il potere e che costruisce spazi di parola per chi è stato ridotto al silenzio. La scuola diviene, pertanto, un *laboratorio di resistenza simbolica e di ri-significazione*, in quanto educa (o dovrebbe educare) alla riflessione e all'interrogazione. In questo, il corpo docente funge da leva per promuovere una cultura paritaria e orientata al genere (Dello Preite, 2025). Non si tratta di aggiungere un contenuto al curriculum, ma di trasformare la postura professionale degli insegnanti, i quali sono chiamati a riconoscere le rappresentazioni problematiche, a nominarle e farne oggetto di riflessione condivisa con gli studenti. Da questo punto di vista, anche la prevenzione della violenza di genere richiede uno sguardo multidisciplinare che attraversi i saperi e le pratiche educative, dalla lingua alla storia, dalla *media education* all'educazione civica (Ghenò & Dello Preite, 2025). La scuola, in questa visione, diviene un luogo di elaborazione culturale attiva, uno spazio in cui le rappresentazioni possono essere discusse, contestate e ri-significate. È qui che la *media education* assume un ruolo centrale, come campo che investe le pratiche, le competenze e le culture della comunicazione (Rivoltella, 2001). In questa prospettiva, l'educazione ai media è una dimensione trasversale della formazione che riguarda il modo in cui i soggetti in formazione si rapportano ai sistemi di significazione che li circondano.

Tuttavia, questa non può più limitarsi alla lettura critica dei contenuti, ma deve diventare una pratica di interrogazione dei *dispositivi* stessi: chi li produce, con quali logiche, per quali interessi, con quali effetti sui rapporti di potere e sulle soggettività. In questa direzione, è possibile delineare i contorni di una *media education* trasformativa che integri la prospettiva di genere, l'intersezionalità e l'educazione al consenso. Crenshaw (1991) ha mostrato, infatti, come le esperienze di oppressione si intersechino tra loro, producendo forme specifiche di vulnerabilità che non possono essere comprese attraverso categorie isolate. Le rappresentazioni prodotte da sistemi come Grok AI non colpiscono allo stesso modo tutte le donne, tutti



i minori o tutti i corpi. Le intersezioni di genere, etnia, classe, età, disabilità e orientamento sessuale producono esposizioni differenziali alla violenza simbolica e materiale.

Una *media education* trasformativa deve essere in grado di rendere visibili queste intersezioni e fornire strumenti analitici capaci di tenerne conto. Questo perché l'intelligenza artificiale e la pervasività delle immagini digitali non fanno che rendere sempre più complesso il compito della scuola nel favorire processi di emancipazione. Sul piano operativo, è possibile indicare alcune direttrici per la traduzione di queste prospettive nella pratica scolastica. La prima riguarda l'*alfabetizzazione algoritmica*: non soltanto la comprensione del funzionamento tecnico dei sistemi di IA, ma la capacità di interrogarsi su chi li progetta, con quali valori incorporati, con quali effetti sui soggetti e sui rapporti sociali. La seconda riguarda il *lavoro sulle immagini e sulle rappresentazioni*: la capacità di analizzare criticamente le immagini del corpo prodotte e diffuse dagli ambienti digitali, di nominare le logiche di oggettivazione e di esplorare rappresentazioni alternative. La terza riguarda la *pratica del consenso*, come competenza da esercitare nella quotidianità della relazione educativa, dal rispetto dello spazio dell'altro alla negoziazione dei confini, dalla comunicazione affettiva alla gestione del conflitto. La quarta riguarda la *costruzione di agency*, ovvero la formazione di soggetti capaci non soltanto di leggere criticamente il mondo, ma di agire in esso, di contestare le rappresentazioni ingiuste, di immaginare e praticare relazioni diverse. L'*agency*, in questa prospettiva, è una capacità relazionale e situata, che si costruisce nell'incontro con l'altro, nella disponibilità a essere interpellati e nella possibilità di trovare voce all'interno di spazi educativi che la sostengano. La scuola, quando assume consapevolmente questa funzione, diventa lo spazio in cui il soggetto in formazione può passare dalla posizione di spettatore passivo di rappresentazioni preconfezionate a quella di interprete critico e di co-costruttore di significati.

La *media education* trasformativa emerge così come asse strategico per leggere, decostruire e risignificare le rappresentazioni digitali dei corpi, attraverso la capacità di analizzare le immagini, riconoscere le narrazioni patriarcali e smascherare le logiche di esclusione e marginalizzazione. Così facendo diventa una competenza trasversale da integrare nel curriculum formale e nelle pratiche quotidiane della scuola (Rivoltella, 2001; Rojas-Estrada et al., 2024; Olanipekun, 2024), configurandosi come un laboratorio permanente in cui docenti e studenti costruiscono insieme nuovi linguaggi, riflettono criticamente sui messaggi mediali e promuovono pratiche di produzione consapevole di contenuti digitali. Per fare questo è fondamentale attivare spazi di dialogo, ascolto e co-costruzione di regole condivise. In questa direzione, risulta fondamentale anche il coinvolgimento delle famiglie e delle comunità educative allargate, affinché la responsabilità della tutela e della promozione del consenso diventi patrimonio condiviso. Tutto ciò significa dotare le soggettività in formazione degli strumenti per riconoscere e decostruire le narrazioni egemoni, negoziare i significati dei corpi e delle relazioni e immaginare scenari di giustizia, equità e inclusione (bell hooks, 2021; Giroux, 2020).

4. Conclusione: restituire soggettività agli individui in formazione e ri-significare i corpi

Nel contesto digitale contemporaneo, la rappresentazione dei corpi femminili si configura come luogo di tensione tra processi di oggettificazione e possibilità di *agency*, tra rischi di mercificazione e orizzonti di emancipazione collettiva (Gill, 2007). La decostruzione delle nuove forme di violenza digitale – come evidenziato nel caso di Grok AI – e l'esplorazione delle pratiche pedagogiche di consenso e *media education* trasformativa, mettono in luce la centralità della scuola come laboratorio di resistenza e ri-significazione (Giroux, 2020). In questo contributo si è, inoltre, cercato di mostrare come la questione del corpo mediato dall'intelligenza artificiale generativa sia, nella sua essenza, una questione pedagogica. Questo perché il problema posto dal caso Grok AI non si esaurisce nella produzione e nella circolazione di contenuti illegali (Lazard et al., 2025). La questione più profonda riguarda, piuttosto, la normalizzazione di un regime rappresentativo in cui il corpo dell'altro è disponibile, il consenso è irrilevante e la soggettività delle persone



viene sistematicamente cancellata (Flynn et al., 2025). La scuola, in questo quadro, è uno dei luoghi in cui è possibile interrompere il ciclo della normalizzazione (Rivoltella & Pancioli, 2023).

La pedagogia critica ci ricorda che ogni educazione è sempre anche un'educazione che insegna a guardare diversamente, con consapevolezza delle condizioni di produzione delle immagini, con attenzione alla posizione del soggetto rappresentato, con responsabilità verso il proprio sguardo (Giroux, 2020). Una *media education* trasformativa, fondata su una prospettiva femminista e intersezionale e su un'educazione al consenso intesa come competenza relazionale, offre strumenti per questo lavoro, a condizione che sappia collocarsi all'altezza della complessità del presente e che non si accontenti di risposte semplificatorie.

Risignificare i corpi nell'era dell'intelligenza artificiale implica, da un lato, interrogare criticamente i linguaggi, le immagini e le tecnologie che attraversano i vissuti quotidiani di bambine, ragazze e donne, dall'altro, promuovere processi educativi che restituiscano voce, desiderio, dignità e riconoscimento alle soggettività in formazione (Rivoltella, 2020). Il sapere pedagogico, in questa prospettiva, assume un ruolo di responsabilità pubblica, in quanto è chiamato a trasformare i contesti, ripensare i curricoli, elaborare dispositivi didattici e costruire alleanze tra scuola, famiglie e territorio (Freire, 1968). La sfida è abilitare ogni soggettività a riconoscersi protagonista di una narrazione in cui il corpo sia vissuto non come oggetto passivo, ma come spazio di esperienza, relazione, autodeterminazione e cura reciproca. Questo comporta l'adozione di pratiche educative fondate sull'ascolto, la partecipazione, la valorizzazione delle differenze e la promozione di una cittadinanza digitale consapevole e inclusiva.

Il concetto di *agency* emerge, dunque, come il fulcro pedagogico dell'intera proposta. Si tratta, infatti, di formare soggetti *agenti*, capaci di interrogare le rappresentazioni, di riconoscere le ingiustizie, di praticare il consenso e di immaginare relazioni differenti. Questa *agency* si costruisce nel tempo, nella relazione e nello spazio educativo che la rende possibile. Restituire soggettività agli individui in formazione è il compito pedagogico che il caso Grok AI – e, più in generale, l'ecosistema algoritmico contemporaneo – ci consegna. Solo così sarà possibile generare una *media education* trasformativa, in grado di interrogare criticamente le pratiche di potere insite nelle immagini. Risignificare i corpi significa allora, oggi più che mai, formare soggettività capaci di abitare il digitale come spazio di *agency*, rispetto e riconoscimento reciproco.

Bibliografia

- Bailey, J., & Steeves, V. (2013). Will the real digital girl please stand up? Examining the gap between policy dialogue and girls' accounts of their digital existence. In G. Wise & H. Koskela (Eds.), *New visualities, new technologies: The new ecstasy of communication*. Ashgate.
- bell hooks (2021). *Il femminismo è per tutti. Una politica appassionata*. Tamu.
- Burgio, G., & Lopez, A. G. (2023). *La pedagogia di genere. Percorsi di ricerca contemporanei*. FrancoAngeli.
- Burgio, G., & Muscarà, M. (2024). *Ancora e sempre dalla parte delle bambine. Rappresentare il femminile ed educare al genere*. ETS.
- Butler, J. (2023). *Questioni di genere. Il femminismo e la sovversione dell'identità*. Laterza.
- Center for Countering Digital Hate (2026). *Grok floods x with sexualized images of women and children*. <https://counterhate.com/research/grok-floods-x-with-sexualized-images/#about>
- Commissione Europea (2022). *Regolamento (UE) 2022/2065 del Parlamento europeo e del Consiglio, del 19 ottobre 2022, relativo a un mercato unico dei servizi digitali e che modifica la direttiva 2000/31/CE (regolamento sui servizi digitali)* (GU L 277 del 27.10.2022, pag. 1): <https://eur-lex.europa.eu/IT/legal-content/summary/digital-services-act.html>
- Commissione Europea (2022). *Communication From the Commission to the European Parliament, the Council, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions, a Digital Decade for children and youth: the new European strategy for a better internet for kids (BIK+)*: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/ALL/?uri=celex:52022DC0212>
- Commissione Europea (2026, 26 gennaio). *Commission investigates Grok and X's recommender systems under the Digital Services Act* [Comunicato stampa]. https://ec.europa.eu/commission/presscorner/detail/en/ip_26_203



- Crenshaw, K. (1991). Mapping the Margins: Intersectionality, Identity Politics, and Violence against Women of Color. *Stanford Law Review*, 43(6), 1241–1299. <https://doi.org/10.2307/1229039>
- de Beauvoir, S. (2016). *Il secondo sesso*. Il Saggiatore.
- Dello Preite, F. (2025). Scuola e prevenzione della violenza maschile sulle donne. Il ruolo del corpo docente come leva per promuovere una cultura paritaria e gender-oriented. In AA.VV. (Eds.), *La formazione iniziale e continua degli insegnanti. Relazioni, comunicazione, metodi* (pp. 313-32). Pensa MultiMedia.
- Fairclough, N. (2010). *Critical Discourse Analysis: The Critical Study of Language* (2nd ed.). Routledge.
- Ferro, F. (2024). *Fenomenologia del digitale. Corpi e dimensioni al tempo dell'intelligenza artificiale*. Mimesis.
- Flynn, A., Powell, A., Eaton, A., & Scott, A. J. (2025). Sexualized Deepfake Abuse: Perpetrator and Victim Perspectives on the Motivations and Forms of Non-Consensually Created and Shared Sexualized Deepfake Imagery. *Journal of Interpersonal Violence*, 1–35. Original research. <https://doi.org/10.1177/08862605251368834>
- Freire, P. (2018). *Pedagogia degli oppressi*. Edizioni gruppo Abele. (Original work published 1968)
- Gheno, V., & Dello Preite, F. (Eds.). (2025). *Altre prospettive sulla violenza di genere: Sguardi multidisciplinari per la prevenzione e il contrasto*. FrancoAngeli.
- Gibson, C., Olszewski, D., Brigham, N. G., Crowder, A., Butler, K. R. B., Traynor, P., Redmiles, E. M., & Kohno, T. (2025). Analyzing the AI nudification application ecosystem. In *Proceedings of the 34th USENIX Security Symposium (USENIX Security 25)* (pp. 1–20). USENIX Association.
- Gill, R. (2007). *Gender and the Media*. Polity Press.
- Giroux, H. A. (2020). *On Critical Pedagogy*. Bloomsbury Publishing.
- Iavarone, M. (2025). Il corpo dell'educazione nell'Era Digitale: riflessioni, sfide e prospettive. *Journal of Inclusive Methodology and Technology in Learning and Teaching*, 5(2).
- Lazard, L., Capdevila, R., Turley, E. L., Gilfoyle, K., & Stavropoulou, N. (2025). Deepfake Technology and Gender-Based Violence: A Scoping Review. *Trauma, violence & abuse*, 15248380251384271. Advance online publication. <https://doi.org/10.1177/15248380251384271>
- Livingstone, S. (2009). *Children and the Internet: Great Expectations, Challenging Realities*. Polity Press.
- Lobe, B., Velicu, A., Staksrud, E., Chaudron, S., & Di Gioia, R. (2021). *How children (10-18) experienced online risks during the Covid-19 lockdown – Spring 2020* (EUR 30584 EN). Publications Office of the European Union. <https://doi.org/10.2760/562534>
- Machin, D., & Mayr, A. (2012). *How to Do Critical Discourse Analysis: A Multimodal Introduction*. SAGE.
- Olanipekun, S. O. (2024). AI as a media literacy educational tool: Developing critical technology awareness. *GSC Advanced Research and Reviews*, 21(3), 281–292. <https://doi.org/10.30574/gscarr.2024.21.3.0495>
- Panciroli, C., & Rivoltella, P. C. (2023). *Pedagogia algoritmica*. Scholé.
- Parlamento europeo, Consiglio dell'Unione europea, Direttiva 2011/93/UE del Parlamento europeo e del Consiglio, del 13 dicembre 2011, relativa alla lotta contro l'abuso e lo sfruttamento sessuale dei minori e la pornografia minorile, e che sostituisce la decisione quadro 2004/68/GAI del Consiglio, GU L 335 del 17.12.2011, pagg. 1–14. <https://eur-lex.europa.eu/eli/dir/2011/93/oj/ita>
- Rivoltella, P. C. (2020). *Nuovi alfabeti*. Scholé.
- Rivoltella, P. C. (2001). *Media Education: Modelli, esperienze, profilo disciplinare*. Carocci.
- Rojas-Estrada, E. G., Aguaded, I., & García-Ruiz, R. (2024). Media and information literacy in the prescribed curriculum: A systematic review on its integration. *Education and Information Technologies*, 29, 9445–9472. <https://doi.org/10.1007/s10639-023-12154-0>
- Wodak, R., & Meyer, M. (Eds.). (2009). *Methods of Critical Discourse Analysis* (2nd ed.). SAGE.



Risorse online

National Center for Missing & Exploited: <https://www.missingkids.org/gethelpnow/isyoudisplayexplicitcontentoutthere>

StopNCII: <https://stopncii.org/>

Childline.org: <https://www.childline.org.uk/info-advice/bullying-abuse-safety/online-mobile-safety/report-remove/>

Internet Watch Foundation: <https://www.iwf.org.uk/en/uk-report/>

Comando per lo sfruttamento dei minori e la protezione online (CEOP): <https://www.ceop.police.uk/safety-centre/>

Revenge Porn Helpline: <https://revengepornhelpline.org.uk/how-can-we-help/under-18s/>

Save the Children: <https://stop-it.savethechildren.it/normativa/>

Digital Future for Children: <https://www.digital-futures-for-children.net/about/aims>

